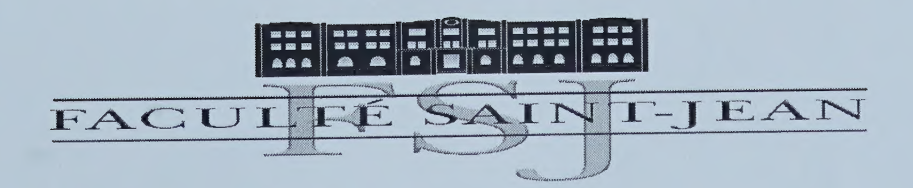



QUAECUMQUE VERA
EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTÆNSIS



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2002

VOL. II

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Nicoletta Papanicolas*

Title of the Research Project: *Les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants.*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: *Fall 2002*

University of Alberta

Les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants

Par

Nicoletta Papanicolas

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants* présentée par *Nicoletta Papanicolas* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon mari Dimitri

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les quatre enseignantes qui ont participé à cette étude et leur commission scolaire, mon mari de son support et surtout mon professeur Dr Yvette Mahé de toute son aide, son support et son encouragement.

ABSTRACT

The purpose of this study was to find out the teachers' perceptions of the qualities of the French Immersion Program Administrators. The number of interviewees was limited to four elementary teachers in Alberta whose teaching experience with French Immersion varied from sixteen to twenty three years.

In essence, the respondents did perceive that during the last six years, changes have occurred in the French Immersion program. More specifically, they identified the frequent absence of their administrators, and the effects that these absences have on the students, teachers and the program in general. They also emphasized the need to have French-speaking principals who encourage cultural activities at the school level. They commented on the concerns they have with the non-availability of French resources because of the poor school budgets. They indicated the need of having principals with effective communication skills and felt that interpersonal skills are crucial in fostering a healthy school environment. Finally, they wish to have principals who speak and value the French language and support the teachers.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche était de découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion doit posséder. Cette recherche a été effectuée auprès de quatre enseignantes en Alberta, dont l'expérience didactique variait ente seize et vingt-trois ans.

En général, selon les quatre enseignantes, l'immersion française a connu des grands changements pendant les six dernières années. Les enseignantes ont parlé de l'absence fréquente de leurs directeurs et des effets négatifs que cette absence a sur les élèves, le personnel de l'école et le fonctionnement du programme. Elles ont aussi insisté que les directeurs doivent maîtriser la langue française et encourager les activités culturelles à l'école. Elles ont partagé leurs inquiétudes par rapport à la pénurie des ressources didactiques pour le programme d'immersion à cause des budgets limités des écoles. Les enseignantes ont commenté sur l'importance d'avoir des directeurs qui ont de bonnes habiletés interpersonnelles et sociales. Enfin, elles souhaiteraient avoir des directeurs qui parlent et valorisent la langue et qui appuient leurs enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

Page

LISTE DE TABLEAU

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

L'immersion française existe au Canada depuis presque 25 ans. L'immersion française est le programme le plus efficace pour qu'un élève devienne bilingue. Toutes les provinces et tous les territoires offrent des programmes d'immersion française. La commission scolaire régionale de « South Shore Protestant (St. Lambert Québec) » était la première commission scolaire à établir un programme d'immersion, en 1965. Entre 1966 et 1973, toutes les provinces du Canada ont établi des programmes d'immersion française (Canadian Education Association, 1992).

Curtain et Rhodes (1985) expliquent que «l'immersion française a été le programme innovateur en éducation le plus étudié» et ils placent le Canada au premier rang par rapport à l'enseignement des langues secondes (p. 96). Safty (1992) décrit l'immersion française comme un programme complet d'éducation bilingue et pas une méthodologie ou un programme d'enrichissement. Safty préfère le terme « éducation bilingue » plutôt qu'« immersion française » car il estime qu'il décrit mieux le contenu pédagogique, les structures organisationnelles et les résultats éducationnels (p. 390). Krashen (1984) rapporte que l'immersion française est le programme scolaire qui réussit le mieux et donne les meilleurs résultats académiques (p. 64).

Pendant les années 1985 à 1990 le programme d'immersion a connu un épanouissement supporté par les parents qui étaient attirés par la richesse et les opportunités qu'offrait celui-ci (Canadian Parents for French,1985, p. 1-4; Canadian Education Association, p. 4). Le programme a évolué, et plusieurs études ont été effectuées pour rechercher les caractéristiques professionnelles et les connaissances

particulières qu'un administrateur en immersion française doit posséder et appliquer pour diriger un programme linguistique minoritaire (Lamarre,1989; Lemire,1989; Safty,1992).

Dans le monde éducationnel, il existe des idées et des perceptions contradictoires en ce qui concerne le rôle du directeur d'une école immersive. Certains chercheurs croient qu'il n'y pas de différences entre la gérance d'une école bilingue et la gérance d'une école anglaise unilingue (Lamarre,1989). D'autres affirment que le travail demandé dans une école immersive est beaucoup plus compliqué que dans une école unilingue et prend plus de temps (Lemire, 1989). Les administrateurs ont donc besoin des connaissances et des compétences additionnelles (Safty,1992).

Définitions du terme « immersion »

Il y a cinq sortes de programmes d'immersion. L'immersion française, l'immersion continuelle, l'immersion tardive, le centre immersif et l'école à voie double.

L'immersion française: L'immersion française est un programme fréquenté par des élèves dont la langue maternelle est en général autre que le français. Une variété de sujets est enseignée en français par des enseignants compétents en langue française. Le but de ce programme est de rendre l'élève anglophone ou allophone, un bilingue parfait.

Immersion continuelle : Dans un programme d'immersion continuelle les élèves commencent en français à l'élémentaire et continuent également en français au niveau secondaire (premier ou deuxième cycle). Ce programme assure que les compétences de l'élève en français augmentent et s'enrichissent avec la maturité intellectuelle et générale de l'enfant.

Immersion tardive: Dans un programme d'immersion tardive l'élève commence le français en 5ème année. C'est un programme très intensif.

Centre immersif: Un centre immersif est une école ou le seul programme enseigné à tous les niveaux est l'immersion française.

École à voie double : Une école à voie double offre l'immersion française et un programme anglais régulier sous une même administration qui est responsable pour les deux programmes.

Le but de la recherche

Le but de cette recherche est de découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion française doit posséder. Plus spécifiquement, cette étude vise à décrire ce que les enseignants perçoivent comme étant les qualités que doivent posséder les administrateurs d'immersion française.

Échantillon

Cette recherche a été effectuée auprès de quatre enseignantes de deux différentes écoles élémentaires d'immersion française d'une commission scolaire située dans un grand centre urbain en Alberta. Toutes les enseignantes se sont portées volontaires et leur expérience didactique variait entre 16 et 23 ans. Deux des participantes ont enseigné uniquement dans des centres immersifs, et les deux autres ont enseigné dans des centres immersifs et des écoles à voie double. Il est important de reconnaître que l'échantillon des quatre enseignantes interviewées n'est pas nécessairement représentatif des expériences d'autres enseignant(e)s dans les écoles d'immersion.

Méthodologie

La question principale de cette recherche est la suivante: Quelles sont les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants? Les six questions qui ont guidé l'étude sont les suivantes :

1. D'après les enseignants, qu'est-ce qui a changé dans l'administration des écoles d'immersion dans les dix dernières années? Quelles améliorations souhaiteraient-ils voir?
2. D'après les enseignants, est-ce nécessaire que le directeur soit bilingue? Pourquoi est-ce important ou non?
3. D'après les enseignants, comment est-ce que les directeurs en immersion démontrent une sensibilité envers la culture franco-canadienne?
4. Comment est-ce que les enseignants définissent le mot leadership en immersion française?
5. D'après les enseignants, quelles sont les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion doit posséder?
6. D'après la perception des enseignants, que font les directeurs pour promouvoir le programme d'immersion française?

Cette étude des perceptions qu'ont les enseignants de leurs administrateurs est descriptive et de nature qualitative. Les données de cette recherche ont été collectionnées à travers un nombre limité d'entrevues enregistrées.

Deux types de questions ont été posés aux quatre enseignants lors des entrevues, des questions ouvertes et des questions structurées afin de relever leurs perceptions des administrateurs. Les questions ouvertes ont permis aux répondants de

parler de leurs expériences et de ce qu'ils ont vécu en immersion. Les questions structurées ont servi à obtenir des informations spécifiques concernant les administrateurs d'écoles d'immersion française. Donc, l'exactitude des données provenant des répondants est limitée à l'habileté des enseignants de se rappeler de leurs expériences vécues au cours des années en immersion et de l'impact des comportements des administrateurs sur leur enseignement.

Profil du chercheur

J'enseigne le programme d'immersion française au niveau intermédiaire depuis 1996. Au début de ma carrière j'ai enseigné deux années dans une école à voie double. Depuis quatre ans j'enseigne dans un centre immersif. Pendant ces six années, j'ai eu l'opportunité d'enseigner toutes les matières au niveau intermédiaire premier cycle (7ème, 8ème et 9ème années).

Avant mon arrivée au Canada en 1993, j'avais enseigné en Europe pendant 9 ans. J'ai commencé ma maîtrise en sciences de l'éducation à la Faculté St. Jean en janvier 2000 pour répondre à des questions personnelles que j'avais au sujet de l'éducation bilingue. Je voulais être mieux informée au sujet du bon fonctionnement des programmes d'immersion française afin de mieux servir mes élèves, les parents et ma commission scolaire.

Importance de la question recherchée

En prenant en considération le développement du programme d'immersion française pendant les 25 dernières années, les résultats de cette recherche sont, malgré son échantillonnage limité, basés sur les expériences vécues des enseignants dans le milieu d'immersion française. Ils présentent des suggestions professionnelles

pour l'amélioration des pratiques administratives. Cette recherche fait ressortir les difficultés que les enseignants rencontrent quotidiennement et auxquelles les directeurs doivent trouver des solutions. J'espère donc que cette étude aidera les praticiens et les administrateurs à mieux comprendre les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités souhaitées des directeurs et que les surintendants et/ou les officiers du bureau central pourront en conséquence réévaluer leurs critères de sélection des directeurs d'écoles d'immersion française. Il faut aussi espérer que cette recherche pourra aider les parents à mieux comprendre les difficultés ou les issues auxquelles les enseignants font face à l'intérieur de l'école, et comment l'administrateur influence la situation. Finalement ce projet de recherche peut inspirer d'autres chercheurs à explorer plus en détails les qualités que les enseignants recherchent chez les administrateurs.

Éléments du projet de recherche

Ce premier chapitre introduit la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits qui forme la base conceptuelle du projet de recherche. Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour faire la collecte des données et leur analyse. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Le cinquième chapitre contient la conclusion de la recherche et une synthèse des idées et des perceptions principales de ce projet ainsi que des pistes à considérer pour la pratique éducative et la recherche future.

CHAPITRE 2

LA RECENSION DES ÉCRITS

Introduction

Ce chapitre présente les écrits qui forment la base conceptuelle de ce projet de recherche ayant trait aux perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion française doit posséder. Ce chapitre est composé de sept parties qui représentent le contexte historique de l'immersion française, l'immersion française vue comme éducation bilingue, le rôle et les responsabilités des directeurs, l'influence du directeur sur les enseignants, le leadership éducationnel dans les écoles d'immersion française, le problème des compétences linguistiques et administratives des directeurs et finalement le leadership en situation d'immersion. Le but de ces parties est de nous amener à mieux concevoir les différences et les similarités entre le rôle et les responsabilités des directeurs des écoles immersives et des écoles régulières.

Le contexte historique de l'immersion française

L'immersion française existe au Canada depuis les années 1960 avec le commencement du programme d'immersion française de St. Lambert au Québec. Burns et Olson (1983) soulignent que le programme s'est développé à travers les années, cependant il n'y avait pas de planification administrative à long terme dans les écoles d'immersion. Depuis l'établissement des programmes d'immersion française un nombre de chercheurs a tenté d'identifier les caractéristiques professionnelles et les connaissances particulières que les administrateurs en immersion doivent posséder

pour diriger un programme linguistique minoritaire (Lamarre, 1989; Lemire,1989; Safty, 1992).

Immersion française vue comme éducation bilingue

L'Immersion française est une innovation qui a un impact sur les programmes, les services, les activités et les ressources qui existent dans les commissions scolaires et les écoles d'immersion (Burns, 1986, p. 573). Safty (1992) souligne que le terme immersion française décrit une méthode d'apprentissage immersif d'une langue seconde ou d'éducation bilingue (p. 391). D'après Safty le terme « bilingue » est lié à la politique officielle du bilinguisme du Canada et ses symboles d'identité nationale. Le terme « éducation bilingue » évoque des questions de droits, d'opportunités égales et de responsabilités. Safty (1992) et Guttman (1983) maintiennent l'idée qu'en redéfinissant le programme d'immersion française comme une éducation bilingue on se libère des quelques questions traditionnelles-linguistiques qui ont un impact sur l'efficacité des écoles et de l'enseignement. Ces questions proviennent des résultats de recherches éducationnelles qui ont associé l'instruction efficace et le leadership énergique au concept de l'excellence éducationnelle (Safty, p. 393).

Le rôle et les responsabilités des administrateurs

L'école est une institution sociale avec une mission bien spécifique, celle d'éduquer des personnes en offrant en même temps des opportunités professionnelles, surtout pour les enseignants et les administrateurs. Les enseignants et administrateurs apportent à leur domaine professionnel des besoins qu'ils veulent satisfaire (Levin et Young 1990, p. 189). D'après Safty (1992) l'administration scolaire est un processus social qui se réalise dans le contexte d'un système social. Le directeur, en particulier,

assure le rôle de leader éducationnel de l'école. Le directeur d'école est généralement un enseignant reconnu par sa commission scolaire pour avoir réussi en salle de classe et /ou avoir implanté un changement ou une innovation qui a promu son école et a contribué à l'apprentissage des élèves. Nevi (1986) le présente comme enseignant modèle « the principal is truly a model teacher » (p. 46). Le directeur d'école doit donc posséder certaines connaissances qui vont lui permettre d'assurer l'application du programme d'études dans son école (p. 393).

Pour assurer le bon fonctionnement de l'école et l'application du programme d'études un directeur doit posséder certaines connaissances, habiletés et qualités particulières qui sont décrites dans cette partie.

Le directeur d'école constitue le lien entre le surintendant (bureau central) et les enseignants (p. 69) et il est le porte-parole entre la commission scolaire et la communauté (Giles et Proudfoot, 1990, p. 199). Sous la direction du surintendant le directeur est responsable du leadership éducationnel des enseignants et de la surveillance de tout aspect organisationnel dans son école (Nevi,1989, p. 45). Safty (1992) explique que le directeur d'école a le défi de guider un groupe de personnes (administration humaine), d'organiser des activités éducationnelles (administration et curriculum) et d'assurer l'utilisation efficace des ressources matérielles (administration des services du support) (p. 391). Nevi (1989) insiste que le directeur doit être visible à l'école et il doit s'assurer que les enseignants implantent le programme d'études et enseignent des leçons modèles. Il doit également encourager le développement professionnel des enseignants pour qu'ils puissent accomplir leurs tâches (p. 46).

FONCTION EDUCATIONNELLE DE L'ADMINISTRATEUR	**GÉRANCE ET ADMINISTRATION DE L'ÉCOLE** Budget; ressources scolaires; commission scolaire; parents; communauté	PLANIFICATION SCOLAIRE
	LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL SUPERVISION DES ENSEIGNANTS ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DÉVELOPEMENT PROFESSIONNEL	

Tableau 1 – Le rôle du directeur

Levin et Young (1994) ajoutent qu'en plus d'être visibles à l'école, les directeurs efficaces s'intéressent à l'éducation et à la pédagogie « effective principals have a strong interest in instructional issues. They tend to be highly visible in the school » (p. 182).

Comme Levin et Young (1994) proposent, le directeur doit avoir des connaissances pédagogiques combinées avec des qualités de gérant quand il est nommé directeur (p. 182). Selon Batsis (1987) un directeur efficace doit avoir les cinq caractéristiques suivantes : 1) Une vision éducative et des buts spécifiques; 2) des attentes claires pour le personnel et les élèves, 3) des excellentes habiletés communicatives, 4) être présent ou visible à l'école; 5) connaître le programme d'études ainsi que les stratégies d'apprentissage.

L'influence du directeur sur les enseignants

À cause de son rôle et de ses responsabilités, le directeur a une influence sur l'ambiance de l'école, les conditions de travail des enseignants et le maintient de la collaboration du personnel (Levin et Young, 1994, p. 189). Cependant sa personnalité,

sa philosophie de l'éducation, ses décisions auront un impact sur le fonctionnement de l'école et donc surtout sur les conditions de travail des enseignants (Giles et Proudfoot, 1990, p. 202). D'après Levin et Young (1994) les conditions de travail qui affectent le plus le fonctionnement quotidien de l'école et la performance des enseignants sont liées aux décisions prises par le directeur concernant la grandeur des classes, les matières que les enseignants doivent enseigner, le temps qu'ils ont pour préparer leur enseignement et faire des corrections, leur implications dans les activités extra curriculaires, le placement des élèves en difficulté d'apprentissage, les heures de surveillance par semaine que chaque enseignant doit faire et les communications avec les parents (p. 189) .

Dans leur étude ayant trait au rôle du directeur comme leader éducationnel et gérant d' école efficace, Killion, Huddelston et Claspell (1989) indiquent que le directeur a la responsabilité d'initier et de maintenir le perfectionnement professionnel du personnel (p. 275). Giles et Proudfoot (1990, p. 250) et Levin et Young (1994, p. 190) accentuent le fait que c'est le directeur qui doit encourager la participation des enseignants aux ateliers éducatifs formels coordonnés par la commission scolaire ou en dehors des heures d'écoles, par exemple aux congrès, aux réunions des conseils des enseignants et la prise des cours universitaires. Nevi (1986) ajoute qu'en encourageant les enseignants à se perfectionner professionnellement, ils deviendront plus réflectifs et analytiques de leurs compétences et en même temps ils développeront un intérêt à renouveler et améliorer leurs compétences professionnelles; « the goal is that the whole staff, under the leadership of the principal will become more self-aware, self-analytic and self-renewing, is an ongoing process » (p. 46) .

Une autre responsabilité assez difficile et complexe pour un directeur est l'évaluation et l'inspection des enseignants. Selon Levin et Young (1994) le directeur fait des évaluations formatives et sommaires des enseignants. L'évaluation formative a pour but d'aider l'enseignant à améliorer son enseignement et permet au directeur de découvrir les enseignants dont la performance ne reflète ni les besoins des élèves, ni la culture de l'école. Ces deux sortes d'évaluations se font dans le but de négocier avec les enseignants des stratégies d'amélioration (p. 193-194). L' évaluation a un impact sur la vie et la carrière des enseignants (Levin et Young, 1994, p. 192).

Safty (1989) propose que toute évaluation faite par un directeur mène à un jugement (p. 7). Il explique que le directeur d'école est tenu par la loi de porter un jugement sur la situation d'apprentissage qui existe en classe. Pour se faire, le directeur observe la méthodologie d'enseignement utilisée par l'enseignant, sa maîtrise des matières enseignées, ses rapports avec les élèves, et sa contribution générale aux activités professionnelles de l'école et du conseil scolaire (p. 8). Donc, comme leader éducationnel, le directeur a la responsabilité de supporter les personnes, les encourager et les aider à s'améliorer sans les classifier ni les comparer les uns avec les autres, « leaders develop people, support people, encourage people and help people improve; but they do not necessarily rank people, comparing one against the other » (p. 46).

Le directeur comme leader éducationnel a aussi la responsabilité d'analyser le comportement et l'attitude de l'enseignant dans le but de l'aider à s'adapter à la culture de l'école et au programme scolaire (p. 249). D'après Giles et Proudfoot (1990) plusieurs commissions scolaires et leurs administrateurs ont adopté une forme

d'évaluation professionnelle personnelle. L'enseignant doit donc préparer un plan de son cheminement professionnel qui reflète son idéologie éducationnelle et représente son engagement à améliorer ses compétences (p. 240). Ce type d'évaluation professionnelle personnelle aide le directeur à mieux comprendre l'engagement professionnel de son personnel et conséquemment peut l'aider à prendre des décisions pour son école.

Giles et Proudfoot (1990) expliquent que le directeur, suite à ses observations dans les salles de classe a la tâche d'orienter l'enseignant par rapport à ses performances professionnelles. Sans le support du directeur, les enseignants demeurent quotidiennement isolés avec leurs élèves et ils ont peu d'interaction avec les adultes (Levin et Young, 1994). Giles et Proudfoot (1990) appuient cette réalité en disant que très souvent les enseignants se trouvent dans une situation de « sink or swim » (p. 179-180). Cette situation est plus difficile pour un nouvel enseignant. Plusieurs auteurs parlent de la difficulté que les enseignants ont à juger la qualité de leur enseignement et ils concluent que c'est pour cette raison que les enseignants ont besoin de la présence et de l'appui des administrateurs (Levin et Young, 1994, p. 179; Safty, 1992, p. 396) .

Leadership éducationnel dans les écoles d'immersion française

Le rôle du directeur ou du leader en administration scolaire est très varié et compliqué. Cependant, selon Batsis (1987), les directeurs d'écoles d'immersion française ont plusieurs autres responsabilités qui sont complètement différentes de celles des directeurs des écoles régulières. Par exemple, les directeurs des écoles linguistiques minoritaires ont besoin des connaissances et des compétences

additionnelles que celles des directeurs d'écoles régulières. Lemire (1989) propose que le succès d'un programme d'immersion dépend des connaissances et de la bonne volonté du personnel de la commission scolaire, et surtout du directeur de l'école en ce qui concerne les besoins du personnel qui travaillent dans les écoles d'immersion française (p. 3).

Problème des compétences linguistiques et administratives des directeurs

Le succès d'un programme d'immersion dépend des connaissances administratives et linguistiques d'un directeur d'école. Au début des années 1990, quelques commissions scolaires ont commencé à favoriser la promotion des enseignants d'immersion aux postes administratifs des centres immersifs, surtout au niveau élémentaire (Canadian Education Association, 1992 ; Lamarre, 1989). Cependant, comme expliquent Majhanovich (1990), Obadia (1989), et Safty (1989) les commissions scolaires ont de la difficulté à trouver des enseignants bilingues et francophones qui ont des compétences administratives nécessaires pour remplir les postes de directeurs dans les écoles d'immersion. En conséquence, les postes administratifs sont souvent comblés par des directeurs unilingues anglophones. D'après Guttman (1983) il y a une véritable crise de leadership linguistique et académique en immersion française surtout dans les écoles à voie double (p. 20).

Safty (1992) explique que l'introduction de l'immersion française a créé des conditions de « complexité » et de «spécialisation » (p. 394) ; « complexité » parce que diriger l'immersion française dans une école à voie double signifie essentiellement administrer deux programmes différents avec des répartitions au niveau des ressources, de la sélection du personnel, de la division et la supervision des

responsabilités institutionnelles; «spécialisation» parce que la langue institutionnelle est différente de celle du programme régulier (p. 395). Plusieurs chercheurs ont donc étudié la gérance des écoles d'immersion par les directeurs unilingues anglophones dans le but d'identifier leur efficacité à diriger le programme d'immersion française et à promouvoir la langue et culture française. (Lamarre,1989; Lemire, 1989; Safty,1992).

Lamarre (1989) a interviewé huit directeurs anglophones qui administraient des écoles d'immersion française en Alberta et elle a trouvé qu'ils n'avaient ni des problèmes à diriger l'école, ni à communiquer ou à comprendre les besoins de leurs enseignants (p. 55/96). Quelques-uns parmi eux par contre ont admis que la connaissance de la langue française leur serait avantageuse (p. 108). Lamarre (1989) conclut que si un administrateur d'une école d'immersion est bilingue il aura une meilleure appréciation du programme et de la culture française (p. 106). Lemire (1989) dans les conclusions de sa thèse insiste que si le directeur d'une école d'immersion n'est pas bilingue ou n'a pas une bonne compréhension et connaissance de la langue et de la culture française, cette inaptitude langagière peut créer des problèmes avec son personnel, surtout quand il évalue les enseignants. Lemire s'inquiète de la valorisation de la langue française dans une école d'immersion dirigée par un directeur unilingue anglophone (p. 45).

La question des compétences administratives des directeurs d'école d'immersion préoccupe certains chercheurs. Safty (1992) parle du fait que plusieurs enseignants d'immersion française possèdent des diplômes de maîtrise ou de haute spécialisation tandis que certains directeurs ne possèdent en général, qu'une licence en éducation



(p. 394). Il porte une attention particulière sur ce point-ci parce qu'il doute des habiletés administratives de ces directeurs surtout en ce qui concerne leur capacité d'évaluer les enseignants et les ressources didactiques.

Safty (1989) propose deux qualités importantes que doit posséder un directeur en immersion française pour permettre aux enseignants de jouer un rôle actif dans leur environnement afin de dépasser les événements malencontreux. Un bon directeur d'école doit donc être un bon pédagogue et un leader dans le domaine des programmes d'études. Tout enseignant en immersion peut s'attendre à bénéficier des connaissances pédagogiques et des expériences professionnelles d'un bon directeur d'école. En plus, ses qualités de catalyseur ou d'animateur peuvent contribuer à satisfaire des enseignants (p. 7). Cependant, l'implication active des enseignants d'un programme d'immersion et leur satisfaction à l'école est selon Safty le résultat de plusieurs facteurs internes et externes:

> L'intégration de l'enseignement en immersion dans l'environnement socio-politique de l'ensemble du corps enseignant aussi bien au niveau de l'école qu'au niveau du conseil d'éducation est une condition nécessaire pour pouvoir jouer un rôle actif (p. 7).

Le leadership en situation d'immersion

Malgré les similarités des responsabilités des directeurs d'écoles régulières et d'immersion française, le leadership en situation d'immersion française est plus complexe à cause de la question linguistique.

Le succès des programmes d'immersion française depuis leur établissement est bien reconnu dans le monde éducationnel (Canadian Education Association, 1992, p. 8). Cependant, il reste certains problèmes à résoudre, tels que le besoin des ressources didactiques appropriées, la disponibilité des enseignants bilingues, la

promotion du programme, et l'embauche d'administrateurs bilingues. Nevi (1986) présente le leadership dans chaque école comme une affaire subtile et complexe et il ajoute que le leadership acquiert une plus grande dimension de complexité dans les écoles qui offrent une éducation bilingue (p. 45) .

D'après Batsis (1987), Lamarre (1989), Lemire (1989), et Safty (1992), les enseignants de l'immersion française ont des besoins professionnels particuliers. Conséquemment, ils ont besoin d'un directeur avec des qualités particulières pour les orienter et les guider avec le programme d'étude, pour les reconnaître et apprécier leur travail et les aider à créer un sentiment d'appartenance à l'école (Levin et Young, 1994, p. 189; Safty, 1992, p. 345). Si les enseignants de l'immersion française développent la perception que leur directeur est incapable de leur fournir un leadership éducationnel et une surveillance instructive, leurs perceptions auront un effet négatif sur leur travail (Lemire, 1989; Safty, 1992).

Les études de Batsis (1987), Giles et Proudfoot (1990), Levin et Young (1994) et Safty (1992) et démontrent que le rôle du directeur d'école comme leader éducationnel a un effet significatif sur l'efficacité de l'école. Les directeurs sont responsables pour l'implantation des principes éducationnels tels que le développement du curriculum, la surveillance de l'école et des enseignants, le développement et le perfectionnement du personnel, et l'évaluation du personnel (Lemire, 1989; Giles et Proudfoot, 1992). Notons plus spécifiquement que certains chercheurs se sont penchés pendant les dix dernières années sur l'idée que les directeurs en immersion doivent être bilingues. En immersion française, les chercheurs donnent aussi une priorité au rôle du directeur comme leader éducationnel mais ils se préoccupent davantage de l'idée que les

directeurs en immersion française doivent être bilingues (Lamarre, 1989; Lemire, 1989; Safty, 1992).

Dans un contexte d'immersion française, peu de chercheurs se sont penchés sur les perceptions des enseignants par rapport aux administrateurs. Il est important de mieux connaître ce que pensent les enseignants du programme d'immersion de leurs administrateurs. Le but de cette recherche est de découvrir les perceptions des enseignants par rapport aux qualités des administrateurs du programme d'immersion française. Les six questions présentées au premier chapitre ont guidé cette recherche. La méthodologie utilisée pour obtenir des réponses à ces questions est décrite au chapitre suivant.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Le but de cette étude est de découvrir ce que les enseignants du programme d'immersion française perçoivent comme étant les qualités importantes des administrateurs dans le programme d'immersion française et les améliorations qu'ils souhaiteraient voir dans le futur. La question principale de cette recherche est « quelles sont les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants? » Les six questions suivantes ont formé la base pour développer les questions semi-structurées des entrevues de cette recherche.

1. D'après les enseignants, qu'est-ce qui a changé dans l'administration des écoles d'immersion dans les dernières dix années?
2. D'après les enseignants, quelles sont les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion doit posséder?
3. Comment est-ce que les enseignants définissent le mot leadership en immersion française?
4. D'après les enseignants, comment est-ce que les directeurs en immersion démontrent une sensibilité envers la culture franco-canadienne?
5. D'après les enseignants, est-ce nécessaire que le directeur soit bilingue? Pourquoi est-ce important ou non?
6. D'après la perception des enseignants, que font les directeurs pour promouvoir le programme d'immersion? Quelles améliorations souhaiteraient-ils voir?

Ce chapitre décrit comment ce projet de recherche a été planifié et ensuite effectué.

Planification de la recherche

La planification de ce projet de recherche a été basée sur un paradigme interprétatif afin de mettre en évidence les points de vue des enseignants par rapport aux qualités des administrateurs. Ce paradigme est le plus approprié pour relever les points qui, selon les enseignants influencent la réussite du programme d'immersion française, c'est à dire les facteurs culturels, philologiques, philosophiques et politiques (Deslauriers,1991 p. 33; Merriam,1994 p. 77). L'objectif de cette étude descriptive de nature qualitative est de nous aider à mieux comprendre les perceptions des enseignants du leadership éducationnel en immersion et les améliorations qu'ils souhaiteraient voir dans le futur.

Sélection des participants

Ce projet de recherche a été effectué auprès de quatre enseignantes de deux écoles élémentaires d'immersion française et d'une commission scolaire dans un centre urbain en Alberta. Une participante est originaire du Québec et les autres trois des Franco-Albertaines. Auparavant elles avaient enseigné dans des écoles à voie double et dans des centres immersifs. Les participants de cette étude ont été choisis d'après les critères suivants :

1. Les participants devaient avoir enseigné au niveau élémentaire. Étant donné qu'il y a plus d'écoles élémentaires que d'écoles secondaires, ils sont ainsi plus nombreux. Puisque la majorité des enseignants à l'élémentaire sont des femmes, quatre enseignantes se sont portées volontaires à participer à cette étude.

2. Les enseignants devaient avoir une expérience d'au moins 15 ans. Ce fait m'a permis de leur poser des questions concernant l'évolution du programme d'immersion française et ce qu'ils ont vécu et apprécié pendant ces années.
3. Les participants devaient enseigner dans le même centre urbain. Ce fait m'a permis de les contacter plus facilement afin de vérifier avec eux l'exactitude de leurs réponses après les entrevues.

Ordre éthique

Après avoir obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté St. Jean de l'Université de l'Alberta, j'ai envoyé une lettre à la commission scolaire (voir appendice A) pour leur demander la permission d'effectuer des entrevues avec les enseignants de leur conseil scolaire. Après avoir reçu la permission de la commission scolaire de contacter les enseignantes, je les ai contactées par téléphone pour expliquer les buts de la recherche et pour leur demander si elles se portaient volontaires à participer à ma recherche. J'ai ensuite envoyé une lettre explicative aux enseignantes qui ont accepté à participer à la recherche, et je leur ai demandé de signer un formulaire de consentement qui porte sur les questions d'anonymat, de confidentialité et de la liberté de se retirer du projet (voir appendice B).

Étude pilote

Afin d'améliorer mes compétences comme intervieweur et avoir l'opportunité de réfléchir à la pertinence de mes questions j'ai fait une étude pilote en mai 2001 dans le cadre d'un cours universitaire avec une enseignante expérimentée du niveau élémentaire. L'entrevue a été analysée par la chercheuse et vérifiée par le professeur du cours. Comme résultat, cette analyse m'a aidé à choisir des questions spécifiques à

poser aux enseignants afin de ne pas me limiter à leurs réponses uniquement liées à leurs expériences personnelles. Le point essentiel que j'ai retiré de cette étude pilote était l'importance de bien formuler mes questions en me référant à la littérature et en réfléchissant sur les caractéristiques des administrateurs scolaires. Selon Deslauriers (1991, p. 23) les questions bien recherchées et spécifiques guideront l'interviewé à répondre d'une manière aussi précise que possible.

Collection des données

Après avoir reçu l'approbation du conseil scolaire impliqué, les entrevues ont été effectuées en mars 2002. La durée des entrevues était de 40 à 60 minutes et elles se sont déroulées dans les écoles des participantes. Au début des entrevues les participantes m'ont parlé de leur travail et de leurs problèmes quotidiens pendant 10 à 15 minutes. Les données ont été collectionnées à partir des entrevues semi-structurées. Les six questions présentées au début de ce chapitre ont formé la base des questions posées aux quatre participantes lors des entrevues. J'ai donné les six questions aux participantes quelques minutes avant l'entrevue pour leur permettre de penser à leurs expériences. Les entrevues ont été enregistrées avec la permission des enseignantes.

Pendant les entrevues j'ai pris des notes pour m'assurer que je comprenais l'intention de l'interviewée. Après avoir fait la transcription *verbatim* des cassettes, j'ai donné le texte à chaque participante pour vérifier l'exactitude du contenu. Les participantes étaient d'accord avec le contenu des transcriptions et elles n'ont rien changé. J'ai substitué les noms des participantes avec des noms anglais ainsi que les noms des administrateurs et/ou des commissions scolaires qu'elles ont mentionné pour

maintenir l'anonymat des personnes et la confidentialité des informations à leur sujet. Après l'analyse des données je les ai contactées une deuxième fois pour avoir leur rétroaction de mes interprétations. Je leur ai demandé d'éliminer les parties avec lesquelles elles ne se sentaient pas à l'aise et de me clarifier les passages problématiques en ajoutant les informations pertinentes. Les quatre participantes m'ont confirmé que les citations représentaient ce qu'elles voulaient dire.

Analyse et interprétations des données

Une analyse du contenu des réponses de chaque participante a été faite pour chacune des questions posées lors des entrevues. Étant donné qu'il y avait seulement quatre participants l'utilisation d'un logiciel n'a pas été nécessaire.

Après avoir confirmé avec les quatre participantes l'exactitude du contenu des transcriptions des entrevues, la lecture répétitive m'a amené à découper les données des entrevues en grandes catégories et de les regrouper en unités. J'ai appliqué le codage artisanal (Deslauriers p. 75), c'est-à-dire, j'ai utilisé quatre différentes couleurs de feutre pour coder les éléments de leurs réponses. J'ai comparé les catégories des données des quatre sujets, ensuite j'ai formulé des nouvelles catégories et des sous-catégories qui m'ont permis de faire ressortir les thèmes essentiels aux questions de ma recherche. La lecture répétitive de mes transcriptions m'a aidée à générer les thèmes et les concepts représentatifs des perceptions des enseignantes du leadership éducationnel en immersion.

Afin d'assurer la crédibilité et la transferabilité des données recueillies telles que recommandées par Guba et Lincoln (1985, p. 343, 372); Merriam (1998, p. 110); et Poupart, Deslauriers et al. (1997) j'ai gardé un journal de bord. Dans ce journal j'ai noté

ce que les participantes me disaient ainsi que mes sentiments, mes idées et mes pensées à ce sujet. Quand j'ai analysé les données, j'ai comparé les transcriptions des entrevues aux notes dans mon journal de bord. Après l'analyse des données et leur interprétation j'ai rencontré les participantes après l'école pour vérifier avec elles si mes interprétations représentaient leurs perceptions et leur vécu en milieu d'immersion. C'était une façon de vérifier ma compréhension de leurs intentions. Le texte final a été soumis aux participants afin de leur permettre de vérifier la validité des informations présentées et d'apporter leurs commentaires. Elles étaient d'accord avec mes interprétations. J'ai aussi demandé à une collègue de l'université de lire au fur et à mesure les ébauches de mes écrits sur ma recherche afin de m'assurer que les procédures en usage ont été bien suivies pour permettre à d'autres chercheurs de répliquer mon étude.

Pour les fins de transférabilité des résultats de cette recherche, j'ai utilisé quelques citations authentiques des participantes pour permettre au lecteur à mieux comprendre le vécu des enseignantes en milieu d'immersion française et mes interprétations de leur situation par rapport à leurs expériences avec les administrateurs.

Résumé

Dans ce chapitre j'ai présenté la méthodologie utilisée pour ce projet de recherche. Le but de cette recherche était de découvrir les points de vue des enseignants en ce qui concerne les qualités des administrateurs en immersion française. Cette étude descriptive de nature qualitative a été basée sur un paradigme interprétatif. Des entrevues avec quatre enseignantes ont été effectuées pour la

collecte des donnés et l'analyse de contenu a été privilégiée pour découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou directrice en immersion française doit posséder.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Introduction

Ce quatrième chapitre présente les résultats des entrevues avec les participantes. Les six questions présentées au chapitre un, qui ont guidé cette recherche, visaient à découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités des administrateurs en immersion. Les résultats sont présentés à partir des catégories suivantes : comment les enseignantes définissent le mot leadership; la langue dominante des directeurs en immersion; le climat linguistique de l'école; la culture franco-canadienne; la promotion du programme d'immersion; l'évolution du programme et les changements administratifs en immersion française; le développement professionnel; le budget scolaire; la communication avec les parents; ce que les enseignants aimeraient voir dans le futur. Les résultats de la recherche sont présentés selon les thèmes principaux qui ont émergés lors de l'analyse du contenu des transcriptions des entrevues avec les quatre participantes.

Comment les enseignants définissent le mot leadership

D'après les quatre enseignantes, le leadership est un partage des opinions et des décisions scolaires entre les enseignants et le directeur. Les participantes ont expliqué l'importance d'avoir un leader ou chef de groupe qui est compétent et charismatique. Voici des extraits représentatifs de la façon dont trois enseignantes perçoivent ce que devrait être le leadership en immersion.

Selon **Sylvia**

> Le leadership veut dire que c'est quelqu'un qui est capable de bien contrôler une réunion, quelqu'un qui encourage les gens autour de lui, qui est enthousiaste,

> dynamique, qui aime la vie. Quelqu'un qui peut capter l'attention d'un groupe facilement, qui est positif, qui prend charge. Quelqu'un qui a une vision, qui peut organiser l'année scolaire à long terme, qui prévoit certaines activités, des célébrations. Quelqu'un qui est capable d'organiser tout ça au début de l'année scolaire.

Une autre participante, **Stacey** perçoit un administrateur comme leader quand il/elle est capable de « guider les enseignants en faisant le modelage »,

> Un administrateur doit être capable de rentrer dans la classe et dire à l'enseignant : je suis ici pour toi, je vais t'aider, je vais prendre ta classe, observe-moi bien et prends des notes, si tu veux. Surtout avec les nouveaux enseignants. Un leader en immersion française doit parler surtout un très bon français et être au courant de ce qui se passe dans la salle de classe, à chaque niveau. Je parle ici des exigences du programme d'études et aussi des problèmes de discipline des élèves.

Catherine a remarqué que le leadership dans les écoles d'immersion a beaucoup changé récemment.

> Leadership en immersion, je ne trouve qu'on a plus ça; à cause qu'ils ne nous demandent plus notre avis. Quand on a du leadership, on demande l'opinion des autres, on pense faire ensemble des décisions. On démontre du leadership quand on est ouvert, quand on peut travailler ensemble. Mais les directeurs ne nous consultent pas. Malheureusement les enseignants ne font pas partie des décisions. Ça se fait les dernières six années. Avant j'étais heureuse à l'école. Les dernières années, on est isolés et quand on est ensemble, c'est parce qu'on est forcés. Ça te dit plein des choses.

Les critères de sélection des directeurs d'école, la question linguistique et les relations interpersonnelles.

Pendant les entrevues les quatre participantes ont mentionné que la commission scolaire a des critères spécifiques pour la sélection des directeurs d'écoles d'immersion mais les enseignants ne les connaissent pas très bien. **Sylvia** et **Stacey** ont particulièrement insisté que si la commission scolaire accordait une priorité à la langue française quand ils embauchent un directeur, cette initiative influencerait positivement l'atmosphère française de l'école. **Sylvia** explique que :

> la commission scolaire pourrait faire plus d'effort à trouver des gens qui sont portés à encourager l'utilisation de la langue française dans l'école, chez les élèves, dans le salon du personnel, entre les professeurs. Ils doivent connaître la langue et la culture. Puis s'ils ne parlent pas le français, il faut qu'ils prennent des cours.

Deux autres participantes, **Linda** et **Catherine** ont exprimé qu'elles ne sont pas satisfaites des critères de sélection des administrateurs en immersion. Elles ont dit peut-être que les critères existent mais ils ne sont pas suivis. **Catherine** dit :

> J'ai vu des écoles d'immersion française où le directeur ne parle pas du tout le français. Alors la langue n'est pas un critère. Quand ils sont rendus à ce poste-là, ils pensent savoir tout et ils ne veulent pas améliorer leurs compétences!

Linda justifie l'importance des relations interpersonnelles d'un directeur et sa capacité de promouvoir le programme auprès des parents :

> je pense que les directeurs devraient avoir suivi des cours où ils apprennent comment travailler comme collègues avec les collègues, apprendre comment gérer sans être dictatoriaux. Je trouve qu'ils manquent de collégialité. Très souvent le directeur prend des décisions sans consulter, ni informer le personnel. On a besoin des directeurs qui aiment travailler en groupe « *somebody who likes to work as a leader in a team* ». En plus en immersion française les directeurs doivent savoir comment promouvoir le programme, comment vendre le programme aux parents, comment faire des relations publiques. Je trouve que la commission scolaire doit considérer ces critères pour leur sélection.

Les quatre participantes étaient d'accord que ce ne sont pas tous les enseignants du programme d'immersion qui sont de bons candidats pour gérer les écoles d'immersion. Elles ont suggéré que chaque commission scolaire établisse des critères spécifiques pour la sélection des administrateurs et qu'ils communiquent les critères aux enseignants. Elles ont recommandé par exemple, que la compétence orale et écrite en langue française soit un critère principal. Les participantes ont énoncé que dans les écoles d'immersion française les enseignants ont besoin d'un(e) directeur/trice qui, avant tout, aime la langue française et la maîtrise.

La langue dominante des directeurs en immersion

Trois des enseignantes sont concernées par le fait que depuis les dernières six années les administrateurs en immersion française ne sont pas compétents en français. Leur manque de compétence en français affecte l'efficacité du programme et l'atmosphère linguistique de l'école. **Linda** explique que :

> souvent les directeurs ne parlent pas bien le français, ils sont moins connaissant en français et ils ne font pas la promotion du programme autant qu'ils devraient. Les directeurs doivent parler un excellent français et faire la promotion du français dans les écoles. L'atmosphère scolaire devrait être plus française; les élèves ne parlent pas français et les administrateurs ne font pas grand chose pour aider les professeurs à faire leur travail.

Tandis que **Stacey** dit :

> Les directeurs en immersion française doivent absolument parler très bien le français pour qu'ils puissent donner l'exemple, adresser les élèves en français. Parler un très bon français, signifie être un très bon exemple.

Sylvia partage le même sentiment que Linda et Stacey, et elle ajoute que l'importance de la transmission de la langue française n'est ni dominante ni imposante dans l'école.

> Les administrateurs n'embauchent pas assez de professeurs qui mettent l'emphase à la langue française. Ils ont beaucoup de difficultés à transmettre cette importance dans l'école.

Ces enseignantes qui ont vécu la naissance et l'épanouissement du programme d'immersion française trouvent que maintenant les administrateurs ne mettent pas assez l'accent sur la langue française et ceci a un effet néfaste sur l'atmosphère française d'une école d'immersion.

Le climat linguistique dans les écoles d'immersion française

Tout d'abord, le fait que la langue française n'est pas assez utilisée dans l'école inquiète les enseignants. Les quatre participantes ont noté que les dernières années,

les administrateurs embauchent des professeurs qui parlent très mal le français et qui s'expriment plus aisément en anglais. Elles proposent que les directeurs d'école soient très attentifs à la sélection des enseignants pour le programme d'immersion. Les quatre participantes ont aussi mentionné que leurs administrateurs n'insistent pas pour que le français soit parlé à l'école.

Stacey estime que le français parlé et écrit par plusieurs enseignants dans son école est très faible. Elle suggère que les directeurs fassent passer un test aux enseignants avant de les embaucher.

> Ils devraient embaucher des profs qui parlent un très bon français et qui écrivent correctement la langue française. Des fois, je pense que les professeurs n'étaient pas du tout interviewés; puis les administrateurs manquent du jugement quand ils embauchent un prof. Ils pensent que, parce que le candidat se débrouille en français que c'est ok. Ils ne voient pas assez loin, chercher la compétence du candidat. J'ai vu des professeurs qui font plein de fautes quand ils parlent et quand ils écrivent. Ça me fait pitié! Je pense que les administrateurs devraient faire passer un test oral et un test écrit aux enseignants-candidats pour l'immersion.

Catherine est inquiète du fait que les administrateurs embauchent souvent des enseignants qui parlent très peu le français ou qui s'expriment mieux en anglais qu'en français. Elle se demande quelle sorte de promotion de la langue font les administrateurs qui ne sont pas compétents en français.

> Ce ne sont pas les directeurs, ce sont les enseignants qui veulent promouvoir le programme d'immersion. On commence des choses mais souvent ça tombe à rien parce qu'on enseigne le français. On a des professeurs au secondaire qui parlent aux élèves seulement en anglais. Les sciences sont en anglais, les mathématiques aussi. Les directeurs doivent embaucher des professeurs qui parlent très bien le français. Il y a beaucoup d'enseignants en immersion qui sont plus confortables en anglais qu'en français. Les administrateurs doivent faire plus d'attention à ce domaine.

Sylvia a des inquiétudes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement en français. Elle aimerait que la langue française soit valorisée dans son école et que le directeur s'implique à créer une atmosphère plus française à l'école.

> L'uniformité linguistique dans nos écoles est un domaine très faible. L'amélioration dans ce domaine doit commencer avec les administrateurs, ensuite avec les professeurs et ensemble on doit en discuter plus, trouver des moyens d'utiliser la langue de plus en plus, dans les corridors, au salon des professeurs, dans la salle de classe. La langue française fait la différence entre notre programme et le programme anglais. Je remarque que les gens pourraient rentrer dans notre école sans savoir si vraiment c'est une école d'immersion. Les administrateurs doivent insister et demander l'utilisation de la langue française. Ils doivent aussi porter une attention particulière à la qualité de l'enseignement et l'enseignant. J'enseigne il y a longtemps, et récemment, il y a beaucoup de changement dans la salle de classe et ça m'inquiète un peu. Si la qualité de l'enseignement et de l'enseignant embauché vont empirer, je prévois des problèmes. C'est une inquiétude pour moi en ce moment-ci.

Linda propose que les directeurs en collaboration avec les enseignants développent des activités scolaires pour promouvoir le français chez les élèves en immersion.

> Dans les écoles ou j'ai enseigné, je n'ai jamais vraiment vu des activités pour promouvoir le français oral. La plupart du temps ce qu'on voit, ce sont les enfants qui parlent en français dans la classe; aussitôt qu'ils sortent de la classe ils parlent en anglais et nous, nous ne faisons rien pour développer la langue française chez l'élève en dehors de la classe. Donc le français ne devient pas quelque chose de vécu, c'est surtout artificiel. Les enfants ont besoin de vivre des expériences en français afin de développer leurs habilités langagières. L'administration pourrait honorer une fois ou deux par semaine les élèves qui parlent bien le français. C'est une lacune dans toutes les écoles où j'ai travaillé. Malheureusement ce ne sont pas les administrateurs qui font l'effort linguistique dans l'école; ce sont toujours les enseignants.

D'après les participantes, les directeurs doivent insister sur la qualité et l'utilisation de la langue française à l'école pour que le programme d'immersion française soit un succès.

La culture franco-canadienne

Une partie importante dans la réalité vécue des enseignants dans les écoles d'immersion française est la sensibilité démontrée des directeurs envers la culture franco-canadienne. Trois sur quatre des participantes ont exprimé que les directeurs du programme d'immersion démontrent une certaine sensibilité envers la culture française mais elles ont commenté que ce n'est pas assez.

Stacey remarque que les directeurs

> sont intéressés à la culture, ils font assez de choses, par exemple on vient de célébrer la Cabane à Sucre à notre école. Les directeurs nous encouragent de faire des présentations en français, d'avoir des groupes qui vont venir, des groupes francophones autant que possible. Mais souvent ils ne savent pas ce qui se passe dans la vie culturelle, à la cité francophone, s'il se passe par exemple des films français.

Sylvia et **Linda** trouvent que les directeurs démontrent une sensibilité culturelle mais elles ont toutes les deux remarqué que l'emphase n'est pas si forte sur la langue française. **Linda** a surtout persévéré sur l'importance du renforcement continu du français parlé dans l'école et elle suggère que,

> La chose la plus importante est de promouvoir le parlé; d'avoir des pièces de théâtre où les enfants peuvent parler, d'offrir des opportunités comme le « *theater sports* » où les enfants peuvent pratiquer leur français et qu'ils le parlent de façon plus naturelle. On a besoin des choses comme ça qu'on ne l'a pas du tout et peut être aussi des films français pour que les élèves comprennent et apprécient mieux la francophonie.

Catherine, cependant, ne voit ni une sensibilité ni un effort suffisant de la part des administrateurs en immersion au sujet de la culture.

> On a plusieurs fêtes qui sont canadiennes françaises qu'on devrait célébrer. La St. Patrick, la Tracey tree, ce n'est pas nous autres ça. Il y avait la St. Catherine qu'on ne célèbre plus dans les écoles. On la célébrait au début de ma carrière, maintenant ça passe inaperçu. Et puis le 24 juin ne dit rien aux enfants d'immersion, ils ne savent c'est quoi ça ?

> En plus le français des administrateurs est mauvais. Le français écrit et parlé. C'est atroce! On est encore une école d'Immersion, donc quand on fait des célébrations 85% se passe en anglais, 15% en français parce qu'on enseigne la religion en anglais. On pourrait avoir 50% en anglais et 50% en français et le français serait un fait. On fait des pièces de théâtre, des concerts. L'écoute des chansons est en français mais l'écoute des pièces théâtrales c'est toujours en anglais!

D'après les trois enseignantes, renforcer l'utilisation de la langue française en salle de classe et dans les activités scolaires, est la meilleure manière de promouvoir la culture dans les écoles d'immersion. Célébrer la Cabane à Sucre, par exemple, est plutôt une expérience artificielle. Les quatre enseignantes préfèrent faire valoriser et apprécier chez l'élève la langue française. Pour elles, les compétences langagières des élèves démontrent un apprentissage naturel et spontané.

Promotion du programme d'immersion

Trois participantes sur quatre jugent que les directeurs doivent être compétents en français pour promouvoir le programme.

Linda dit que

> C'est important que le directeur parle un très bon français afin de convaincre les enfants et les parents que l'immersion française est un programme qui peut fonctionner; on doit être d'abord convaincu de la langue. Alors si l'administrateur montre l'exemple, les professeurs et les enfants vont suivre ce même exemple.

Linda préférerait que les directeurs en immersion soient francophones pour qu'ils puissent faire la promotion du programme et évaluer les compétences linguistiques des professeurs.

> Ce serait mieux d'être un francophone. Ça devrait être quelqu'un qui parle un très bon français, quelqu'un qui est un modèle parce que c'est celui qui parle au micro, qui fait les annonces. Si les enfants entendent un mauvais français, comment vont-ils s'améliorer? C'est très important que le directeur parle un excellent français parce que ça va avec les relations publiques. N'oublions pas que le directeur est la personne qui représente notre école, notre programme et qui doit démontrer que l'immersion est valable.

> En plus, si le directeur ne parle pas très bien le français, comment sera-t-il capable d'évaluer les professeurs? Qu'est ce que les parents vont penser de lui?

Catherine explique que les directeurs doivent bien parler les deux langues, étant donné que l'anglais est la langue officielle de la province.

> Ils sont anglophones de toute façon. Mais si c'était une personne seulement francophone (pause) ça ne fonctionnerait pas. La commission scolaire prendrait une personne qui parle seulement l'anglais mais jamais une personne qui parle seulement le français; probablement à cause de l'administration du bureau central. En Alberta tout est en anglais.

Les perceptions de ces quatre enseignantes-ci sont en contradiction avec les expériences de Lamarre (1989) qui avait interviewé huit directeurs anglophones qui parlaient de leurs expériences administratives dans les écoles d'immersion. Pour ces directeurs, ce n'était pas nécessaire d'être bilingue. Tandis que les participants de cette recherche justifient le besoin d'avoir des directeurs bilingues.

Évolution du programme et les changements administratifs en immersion française

Les quatre participantes ont remarqué que durant les dernières six années il y a eu plusieurs changements administratifs dans les écoles d'immersion française. Elles ont trouvé, par exemple, que les directeurs ne sont pas visibles à l'école. Elles ont noté en conséquence que leur absence a un impact négatif sur les enseignants et les élèves. Les participantes ont surtout parlé du support professionnel qu'ils reçoivent en immersion depuis les dernières années, de leur développement professionnel, pourquoi les résultats des examens de rendement sont importants pour les directeurs et l'impact de ces résultats sur les enseignants.

<u>**La « non-visibilité » du directeur**</u>

Deux participantes, Linda et Sylvia souhaitent dans le futur que les directeurs soient plus visibles dans l'école afin de mieux observer ce qui se passe dans les classes. Elles aimeraient aussi que les directeurs soient plus conscients des problèmes quotidiens auxquels elles font face et qu'ils les aident à les résoudre. **Sylvia** dit :

> J'aimerais qu'ils soient plus là pour nous; qu'ils prennent un peu plus de temps pour nous donner ce support peut être, à l'oral ou à travers des notes, à travers des actions, pour nous montrer qu'ils nous apprécient beaucoup.

Linda propose que :

> Les administrateurs devraient donner de l'aide aux professeurs dans la classe pour faciliter de petits groupes de conversation, faciliter la tâche du professeur. Ils devraient aussi nous supporter psychologiquement quand on a des problèmes de discipline dans nos classes et nous assister quand on a des problèmes surtout avec des élèves qui démontrent un mauvais comportement, ce qui empêche l'enseignement.

D'après ce que les enseignantes ont souligné, la présence du directeur dans l'école, ses visites dans la salle de classe, et son support aux enseignants seraient apprécié par eux.

Les quatre participantes ont expliqué qu'elles aimeraient voir leurs directeurs enseigner quelques heures par semaine pour qu'ils puissent réaliser les problèmes auxquels ils font face. Selon **Stacey,**

> Les administrateurs ont besoin de comprendre ce qui se passe dans la classe, voir les problèmes; puisqu'ils sont toujours au bureau ils ne savent pas la réalité de la salle de classe. Ils ont oublié qu'est ce que c'est l'enseignement. Et l'enseignement d'aujourd'hui n'est pas comme il était, il y a 10 ans.

Linda ajoute:

> J'aimerais voir les directeurs enseigner parce que maintenant quand on leur présente les problèmes qu'on a dans nos classes, ils ne nous comprennent pas.

Cependant, **Sylvia** ne se soucie pas tellement du fait que les directeurs doivent enseigner parce que, selon elle, « si les directeurs enseignaient, on ne les verrait plus au bureau. Alors ça causerait un autre problème. Ils ne seraient plus visibles! »

Les trois enseignantes s'entendent pour dire que le directeur doit être visible aux enseignants et surtout aux élèves.

<u>Problèmes quotidiens auxquels les enseignants d'immersion française font face</u>

Pendant les entrevues les quarte participantes ont mentionné que le plus grand problème qui affecte leurs écoles est la « non-visibilité » des directeurs de l'école à cause des réunions fréquentes et des exigences de la commission scolaire.

Sylvia a observé qu'ils sont moins intéressés par la vie quotidienne des enfants que par les affaires du bureau. **Stacey** trouve que les directeurs d'aujourd'hui ont plus de travail et font partie de plusieurs comités qui les rendent invisibles à l'école. En conséquence ceci cause des problèmes pour les enseignants.

> Les administrateurs ont de plus en plus des responsabilités, alors ils nous en donnent de plus en plus à faire, sans avoir accès à eux. Ils sont souvent partis en réunion, ils ont toutes sortes de réunion et ils nous laissent seuls à l'école résoudre tous les problèmes possibles. C'est difficile de les approcher et impossible de nous donner un coup de main.

Catherine a reporté que l'absence des directeurs n'existait pas dans le passé. Elle trouve que le rôle du directeur a beaucoup changé à cause des exigences du bureau central et que ces changements influencent négativement la vie scolaire.

> Au début de ma carrière les administrateurs nous aidaient quand nous avions des problèmes. Ils prenaient soin du personnel, des parents et des enfants. Maintenant les administrateurs sont là pour satisfaire leur propre ego. Si tu as des problèmes ils te laissent seul, ils ne veulent rien savoir.

D'après les commentaires des participantes, les enseignants se sentent seuls, isolés dans leurs salles de classe et, l'absence des directeurs alourdit leur charge de travail.

Développement professionnel

En ce qui concerne le développement professionnel, les quatre participantes ont estimé qu'il y a assez de développement professionnel qui se fait dans les écoles d'immersion. Deux participantes ont clarifié que c'est leur conseillère pédagogique qui s'occupe du développement professionnel des enseignants et pas leurs directeurs. Cependant, elles aimeraient que les directeurs initient des rencontres entre les enseignants pour qu'ils puissent partager ce qu'ils ont appris lors des journées professionnelles.

Catherine spécifie :

> Ce qui est bon à notre système, c'est notre conseillère pédagogique. On se retrouve une fois par mois. Ça, c'est bon parce qu'on vient par finir comment savoir enseigner avec ce qui nous demande, parce qu'on a un programme mais on n'a pas de livres. Alors on devient des magiciens et on apprend comment se débrouiller avec ça. Alors le développement professionnel est au sujet de la langue. Ça fait deux ans qui est en place. Alors ça va bien, à travers la conseillère il y a du développement professionnel.

Linda décrit que :

> Les enseignants ont à faire plus avec la conseillère pédagogique de notre commission scolaire. C'est elle qui fait le développement professionnel, ce qui est très bien. Ce qui manque est que les directeurs ne donnent pas assez de temps aux enseignants pour échanger des idées et développer des façons uniformes à appliquer ce qu'on a appris aux sessions de la conseillère. Faire du partage, voilà ce qui nous manque.

Sylvia souhaite que les directeurs encouragent et organisent plus d'ateliers, qu'ils invitent des spécialistes surtout pour réduire le stress des enseignants.

> Encore je pense qu'ils pourraient nous encourager plus à assister à des conférences pour le bien de notre enseignement dans la salle de classe. Puis peut- être à inviter des gens pour venir à notre école, vu qu'on est des personnes très occupées. Je pense que ce serait profitable que les gens viennent nous voir, nous parler, offrir des ateliers et que ça soit peut-être moins basé sur le curriculum et plus sur la personne; par exemple des ateliers de stress, comment survivre dans l'enseignement.

Comme Sylvia, **Stacey** pense que les directeurs en immersion devraient offrir plus de développement professionnel surtout pour aider les enseignants à améliorer leurs compétences éducatives et langagières dans leurs écoles. Elle juge que cette situation est une lacune à cause du budget limité.

Le problème est qu'il n'y a pas assez d'argent. Les administrateurs devraient mettre plus d'argent pour le développement des professeurs; par exemple prendre des cours, ça devrait être payé pour encourager les professeurs à s'améliorer dans leur domaine, par exemple la musique, les beaux-arts, le français.

L'impact des résultats des tests de rendement dans le milieu immersif

En ce qui concerne les examens provinciaux et les résultats des élèves en immersion française, les quatre participantes ont dit que, dans chaque école d'immersion le directeur doit présenter les résultats des tests de rendement et les analyser avec le personnel. Cependant les participantes ont trouvé que les enseignants n'ont pas assez de temps pour travailler ensemble afin de développer des stratégies d'enseignement, des approches pédagogiques et surtout linguistiques dans le but d'améliorer les compétences langagières à chaque niveau afin de les aider à mieux préparer l'ensemble de l'école à réussir aux examens de la province.

Catherine est préoccupée du fait qu'elle et ses collègues ont peu de temps après l'analyse des résultats des examens du Ministère pour travailler en groupe et développer un plan à suivre.

> C'est très important qu'on ait des bons résultats. C'est très important pour les administrateurs. On a des rencontres pour trouver comment améliorer. On travaille ensemble pour analyser mais on ne travaille pas ensemble pour des stratégies, à cause du fait qu'on n'a jamais le temps après qu'on a analysé. On a trop de réunions pour parler d'autres choses. On ne travaille plus ensemble comme auparavant, comme quand j'ai commencé ma carrière.

Une autre enseignante, **Sylvia** a ajouté que,

> Ce n'est pas seulement le directeur qui fait ça avec les professeurs. On a des gens qui viennent nous aider à faire une analyse et je trouve que si on mettait plus d'emphase à chaque année sur la pédagogie et la langue à chaque niveau, pas seulement en 3ème, 6ème, 9ème et 12ème, les élèves auraient plus de succès. On devrait comme professeurs travailler sur cette transition pour être certains d'avoir couvert toutes les matières et toute la pédagogie pour que chaque élève ait le meilleur succès possible aux examens.

Les commentaires précédents nous amènent à croire que les enseignants aimeraient que leurs directeurs leur accordent plus de temps pour approfondir leurs connaissances de la nouvelle pédagogie et assurer l'uniformité linguistique dans l'école. Ils veulent travailler ensemble pour décider et choisir quelles stratégies seraient les plus utiles pour améliorer le programme académique et les résultats de l'école sur les examens de rendement. Ce serait intéressant de rechercher si les faiblesses linguistiques des enseignants ont un impact sur le rendement des élèves!

Le budget scolaire

Pour les quatre participantes, le budget scolaire est une affaire administrative et les enseignants n'ont aucune influence sur sa répartition. Deux enseignantes ont exprimé qu'il serait souhaitable si au moins les directeurs sollicitaient l'opinion des enseignants en ce qui concerne l'allocation des fonds. **Sylvia** a dit :

On est bien au courant au début de l'année que le budget est faible. On a le droit de dépenser à chaque niveau dans nos classes mais c'est plutôt les administrateurs qui vont décider où l'argent va aller. La dépense de l'argent doit être discutée entre l'administrateur et le personnel de l'école mais ce sont eux, à la longue, qui vont décider où l'argent va être dépensé.

Selon **Catherine** le budget n'est jamais discuté avec les enseignants,

Ils ne nous demandent jamais notre opinion, comment dépenser l'argent. On leur donne une liste avec nos souhaits et nos besoins mais ça reste souvent dans les filières de l'école.

Les deux autres participantes, **Linda** et **Stacey** pensent que l'input de la part des enseignants serait bénéfique mais toutes les deux ont été informées par leurs directeurs dans le passé que le budget est la seule responsabilité du directeur.

Linda explique que

Le budget scolaire devrait se faire comme un partage avec tous les professeurs et l'administration. Mais c'est le directeur qui décide ce qui va arriver, comment dépenser l'argent. C'est lui/elle qui décide quelles sont les priorités d'après lui/elle et, que les professeurs n'ont rien à dire ou à faire avec la dépense de l'argent.

Stacey précise que

J'ai toujours pensé que le budget scolaire est totalement le mandat de l'administrateur. C'est à eux de décider comment utiliser l'argent et puis (pause) ils m'ont déjà dit que ce n'est pas de nos affaires. C'est totalement leur décision comment utiliser le budget. J'aimerais qu'on a plus d'input dans les dépenses et l'utilisation du budget.

Les enseignantes qui ont participé à cette étude ont remarqué que depuis les six dernières années, il y a eu des changements dans l'organisation des budgets des écoles et que ceux-ci ont des conséquences négatives sur la vie scolaire, surtout en ce qui concerne l'achat des ressources et d'autres livres à l'école.

Disponibilité des ressources

Les quatre participantes ont dit que la disponibilité et la distribution des ressources en français dans les écoles d'immersion est une des plus grandes lacunes du programme. Elles ont précisé que les ressources sont limitées et les écoles n'ont pas assez d'argent pour acheter le nombre de livres nécessaires pour chaque élève et les guides pour les enseignants. Une participante, **Sylvia** a observé que les professeurs en immersion doivent créer le matériel nécessaire pour enseigner à cause des coupures budgétaires.

> Quelles ressources? Dans le programme d'immersion on invente beaucoup de nos propres matériaux pour nos élèves. C'est grave et c'est à cause des coupures budgétaires. Je suis très contente quand l'école me donne $150 à la fin de l'année scolaire pour acheter des livres pour ma bibliothèque de classe mais ce n'est pas assez pour enseigner un programme bilingue.

Une autre enseignante, **Catherine** explique que d'avoir seulement un livre pour deux élèves crée des problèmes de discipline, surtout chez les plus jeunes élèves. Cette réalité affecte l'apprentissage chez les élèves.

> Alors moi, dans mon programme de base d'anglais j'ai un livre par deux élèves, en mathématiques la même chose; puis j'enseigne à des enfants de 8 ans et quand on les met ensemble ils commencent à jouer. Ils nous prennent 10 à 15 minutes à les mettre à ordre! Et ça parce qu'on n'a pas assez de ressources pour chaque élève.

Linda, a indiqué que la bibliothèque de l'école n'a pas assez de ressources pour les enseignants. Il y a aussi une pénurie de dictionnaires bilingues pour les élèves.

> On n'a pas assez de ressources et quand on a une ressource à la bibliothèque ce n'est pas assez. Chaque professeur devrait avoir de bonnes ressources et des dictionnaires bilingues. Ce sont des choses qui manquent. Puis si quelqu'un prend le livre de la bibliothèque, les autres ne peuvent pas l'avoir, l'utiliser.

Le manque de ressources en français et en anglais en immersion, à cause de la situation financière de certaines écoles, affecte la vie des enseignants et semble avoir un effet négatif sur l'apprentissage des élèves.

La communication avec les parents

Au sujet de la communication des administrateurs avec les parents, deux des participantes ont rapporté que la relation de leurs administrateurs avec les parents est assez ouverte, honnête et basée sur la coopération. Elles ont mentionné que les parents sont un groupe important pour les directeurs, mais qu'il faut encore essayer d'améliorer cette relation.

Sylvia explique que

> Les directeurs sont ouverts avec les parents mais je pense qu'ils pourraient faire un meilleur travail en ce domaine; par exemple dans le journal mensuel de l'école ils pourraient présenter un sommaire des activités qui se passent dans l'école. Peut-être à chaque mois choisir des activités qui se sont passées dans l'école ou des suggestions pour les parents au sujet de la nutrition, d'une bonne éducation bilingue, des bons livres pour les parents.

Stacey croit que la relation entre les administrateurs et les parents serait encore meilleure si les directeurs d'école d'immersion prenaient le temps à mieux informer les parents du progrès académique et social de leurs enfants.

> Un administrateur devrait vraiment faire valoir ce qui se passe à l'école, sans qu'on ait besoin des concerts ou d'autres choses superficielles. Un administrateur devrait prendre le temps et développer les moyens de montrer aux parents ce que leurs enfants peuvent faire parce qu'ils sont dans une école d'immersion! Ça demanderait beaucoup de temps, penser et organiser comment communiquer avec les parents. Les bulletins ne sont pas suffisants pour communiquer aux parents le progrès des enfants depuis qu'ils sont en immersion.

La discipline en situation d'immersion

La discipline à l'école est une grande préoccupation de tous les enseignants dans les écoles régulières et en immersion. En ce qui concerne la discipline à l'école, les enseignantes interviewées trouvent qu'une approche disciplinaire uniforme faciliterait la vie des enseignants et canaliserait le comportement des enfants. Les participantes suggèrent que les administrateurs d'écoles établissent une politique de discipline pour que les élèves, leurs parents et les enseignants sachent quelles sont les étapes qu'ils doivent suivre quand il y a un problème et quelles sont les conséquences d'un comportement inacceptable. Elles proposent que cette politique soit suivie par tous les membres de l'école.

Deux participantes sur quatre ont accentué que l'uniformité d'une politique disciplinaire et la consistance de son application aiderait à résoudre les problèmes de discipline à l'école.

Sylvia propose qu'une

> politique de discipline doit être implémenté dans l'école, aussitôt que possible. On parle, on en discute mais il n'y a rien en place et je trouve que les étudiants doivent savoir ce qu'on attend d'eux et que ça soit constant. Que chaque comportement négatif a une conséquence et on doit y avoir une suite à cette conséquence chaque fois !

Selon **Stacey**

> Une politique devrait être établie dans le sens que tout le monde suit la même approche, que tout le monde sache quoi faire avec les élèves et qu'on suive tous le même processus.

Linda croit que

> l'administration doit avoir des approches efficaces, de s'occuper des élèves suspendus. C'est important que l'approche disciplinaire soit constante. Il y a eu

> des enfants qui ont eu des suspensions et d'autres jamais. On devrait avoir dans l'école, un code, c'est à dire de savoir quoi faire, étape par étape. La consistance est importante.

Ce que les enseignants aimeraient voir dans le futur

On a demandé aux participantes de cette étude d'exprimer brièvement ce qu'elles aimeraient ou souhaiteraient voir comme qualités des administrateurs pour le programme d'immersion. Pour elles, un directeur doit être compétent en français, doit valoriser la langue française et la promouvoir. Il doit également appuyer le programme. **Stacey** croit que l'administrateur en immersion doit « aimer la langue française, bien la parler et l'écrire. Il doit être un bon modèle de langue ». **Catherine** dit qu'un directeur doit avoir « un très bon français. Un français écrit et parlé excellent ».

En ce qui concerne l'effort que les directeurs font pour promouvoir le programme d'immersion dans leurs écoles, les quatre participantes étaient d'accord que les administrateurs en immersion essaient de promouvoir le programme et l'éducation bilingue, mais elles aimeraient voir leurs directeurs faire plus de publicité pour faire connaître le programme à la communauté afin de faire augmenter le nombre des élèves à l'école.

Linda a mentionné qu'il y a quelques signes du programme dans les rues, près de l'école. Elle aimerait cependant que les directeurs impliquent les médias et les inviter à venir à l'école.

Stacey appuie la proposition de Linda. Elle dit que les directeurs

> mettent des annonces dans les journaux, mais ce n'est pas vraiment grand chose. Il y a quelques affiches en dehors de l'école, dans la rue mais je ne trouve pas que c'est assez pour le programme. Les administrateurs doivent approcher plus les médias, convaincre les médias venir nous faire la promotion, nous filmer quand on fait des activités culturelles comme par exemple la Cabane à Sucre, le concert de Noël.

Faire vivre la langue française en situation d'immersion, signifie promouvoir le programme de français à l'école et dans la communauté.

En plus, les participantes apprécieraient si les directeurs appuyaient les enseignants et reconnaissaient de façon plus formelle leur travail. Ils pourraient par exemple les remercier de temps en temps pour leur dévouement. **Linda** explique que les enseignants sont isolés dans leurs salles de classe et font du mieux qu'ils peuvent. Elle suggère que

> Les directeurs en immersion peuvent organiser des rencontres avec les parents et nous valoriser. On fait trop de choses et l'administration ne nous reconnaît pas du tout. On est toujours chargés et tout le monde commente sur notre travail. J'aimerais que l'administration nous appuie, nous valorise et nous complimente souvent de notre travail.

Stacey a indiqué que d'autres commissions scolaires, avec l'appui des administrateurs, reconnaissent leurs enseignants publiquement.

> Les administrateurs devraient parler un peu plus quand on fait quelque chose, de nous remercier. Ils le font des fois mais c'est la semaine après. Je trouve que c'est une lacune de notre système scolaire. Quand même au système ________, ils reconnaissent leurs professeurs, parce qu'on voit les noms de plusieurs enseignants dans le journal. Nous, au contraire, on oublie nos professeurs, surtout ceux qui enseignent en immersion. Alors reconnaître publiquement les professeurs d'immersion ce serait une très bonne idée.

Trois des quatre participantes ont trouvé que le directeur doit être visible à l'école et doit supporter les enseignants et les récompenser de leurs efforts. **Stacey,** par exemple, explique

> On a besoin de « feedback » de nos administrateurs. Une rétroaction positive et consistante pour nous dire qu'on fait un bon travail; et peut-être plus de temps avec nous. Malheureusement plusieurs, ça fait longtemps qui sont partis de l'enseignement, donc, s'ils venaient plus souvent nous visiter dans nos classes, ils auraient une meilleure idée de ce qui s'y passe. Parce que, quand on envoie nos élèves au bureau, ils ne savent pas vraiment le gros problème de l'enfant.

> Alors, c'est une bonne raison pour laquelle je voudrais qu'ils soient plus visibles et qu'ils nous supportent.

Sylvia trouve que :

> Tous les enseignants ont besoin du support administratif. On a besoin de savoir si on fait un bon travail, comment s'améliorer, quoi faire quand on a des enfants difficiles dans nos classes. On a besoin que le directeur soit là pour nous et pour nos élèves.

Il est important pour les enseignants que le directeur reconnaît leurs talents et leur dévouement dans l'éducation bilingue.

Sommaire

Selon les perceptions des quatre enseignantes, l'immersion française a connu des grands changements administratifs au cours des six dernières années. Les enseignantes ont parlé de l'absence fréquente de leurs directeurs et des effets négatifs de cette absence sur les élèves, le personnel de l'école et le fonctionnement du programme. Elles insistent sur le fait que les directeurs doivent maîtriser et valoriser la langue française et encourager les activités culturelles à l'école. Elles ont partagé leurs inquiétudes par rapport à la pénurie des ressources didactiques de base et d'appui pour le programme d'immersion à cause des budgets limités des écoles. Les participantes ont commenté sur l'importance d'avoir des directeurs qui ont de bonnes habiletés interpersonnelles et sociales et qui appuient et reconnaissent les enseignants du programme.

CHAPITRE 5

CONLUSIONS ET PISTES DE RECHERCHE

Le but de cette recherche était de découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion française doit posséder. Les questions d'entrevues m'ont permis de recueillir le point de vue de quatre enseignantes sur comment elles définissent le mot leadership en immersion française; comment les directeurs en immersion française démontrent une sensibilité envers la culture franco-canadienne; ce que font les directeurs pour promouvoir le programme d'immersion française; ce qui a changé dans l'administration des écoles d'immersion dans les dernières dix années et les améliorations à faire; les qualités que les enseignants croient qu'un directeur ou une directrice en immersion doit posséder.

L'enquête a été effectuée à l'aide de quatre enseignantes de deux différentes écoles élémentaires d'immersion française d'une commission scolaire d'un centre urbain en Alberta. Toutes les enseignantes étaient des femmes qui se sont portées volontaires. Trois des participantes étaient d'origine franco-albertaine et la quatrième est venue du Québec il y 20 ans. Leur expérience didactique en divers milieux immersifs variait entre 16 et 23 ans. Une entrevue par sujet, en utilisant des questions semi-structurées, m'a permis de recueillir des informations sur les définitions et les interprétations des enseignantes de leur situation et de leur vécu en milieu d'immersion française. Les entrevues ont été enregistrées, transcrites et vérifiées par les enseignantes pour assurer l'exactitude et la fidélité de l'information. Après avoir

analysé les données et développé les catégories de thèmes essentiels, j'ai demandé aux participantes de vérifier mes interprétations.

Synthèse des catégories principales

Les quatre participantes ont identifié la nécessité d'avoir des directeurs qui maîtrisent la langue française et qui encouragent les activités culturelles à l'école. Elles ont expliqué que les activités linguistiques et culturelles devraient faire partie de la vie quotidienne de l'apprenant. Les participantes ont parlé de la « non-visibilité » fréquente de leurs directeurs et des effets négatifs de cette absence sur les élèves, le personnel de l'école et le fonctionnement du programme. Les participantes ont partagé leurs inquiétudes en ce qui concerne le manque des ressources didactiques à cause du budget limité et elles croient que ce manque de ressources a un effet négatif sur l'enseignement et l'apprentissage.

Il y a plusieurs similarités entre les résultats de cette recherche et les conclusions présentées par d'autres chercheurs qui ont étudié le leadership en immersion française.

Pour bien administrer le programme d'immersion, plusieurs chercheurs (Canadian Education Association, 1992; Lemire, 1989; Safty, 1992) insistent sur le fait que les directeurs doivent bien parler la langue française étant donné qu'elle est la base du programme et qu'elle est l'élément principal de la promotion de l'éducation bilingue. Lemire (1989) explique que le directeur en immersion française doit comprendre les objectifs du programme et les stratégies d'enseignement en langue seconde. Il est donc important qu'il soit compétent en français.

Cependant, Lamarre (1989) a trouvé que les huit directeurs anglophones qui ont participé à sa recherche n'avaient pas de problèmes à administrer les écoles d'immersion française. Ils reconnaissent bien-sûr l'importance de comprendre le contexte de l'immersion et les implications de l'éducation bilingue mais ils disent que la connaissance de la langue française ne leur était pas nécessaire. Cet énoncé est complètement opposé à ce que les participantes de cette recherche ont exprimé. Pour les participantes le manque des compétences des directeurs en français affecte l'efficacité du programme et l'atmosphère linguistique de l'école et détermine de quelque façon le succès du programme. Comme enseignante du programme je trouve qu'en immersion française les deux grands catalyseurs, les administrateurs et les enseignants, doivent maîtriser parfaitement la langue française. Ce sont nos compétences langagières qui attirent en premier lieu les parents et la communauté et nous aident à gagner et à maintenir l'intérêt, la confiance et le respect de nos élèves. On doit alors donner une priorité à la langue si on croit à l'éducation bilingue.

Nevi (1986) parle de l'importance de la présence du directeur dans l'école. Il suggère que les administrateurs s'assurent de l'enseignement de leçons modèles et qu'ils encouragent les enseignants à se développer professionnellement. Les participantes à cette recherche trouvent que les directeurs doivent passer du temps dans les classes pour améliorer le fonctionnement du programme. Toutes les participantes de cette étude ont expliqué que l'absence du directeur a un impact négatif sur la vie scolaire. Elles souhaitent que les directeurs investissent plus de temps avec eux et les élèves. Selon Levin et Young (1990) pour que les directeurs soient efficaces

ils doivent avoir un grand intérêt pour les issues éducationnelles et être visibles à l'école.

Lemire (1989) et Safty (1992) se réfèrent aussi aux évaluations des enseignants par les directeurs et ils présentent encore une fois l'importance d'avoir des directeurs bilingues dans les écoles d'immersion, surtout pour mettre l'emphase sur la langue. Les enseignantes qui ont participé à cette recherche ont partagé l'inquiétude que plusieurs enseignants dans leurs écoles ne sont pas compétents en français oral, ils ont des difficultés à s'exprimer en français et la langue française n'est ni vivante ni suffisamment utilisée dans l'école. Elles ont parlé du fait qu'elles ont des collègues qui enseignent des matières uniquement en anglais. C'est pour cette raison que les participantes proposent que les directeurs doivent s'assurer des compétences en français des enseignants avant de les embaucher. Puisque les participantes ont expliqué l'importance d'avoir des bons résultats en immersion je trouve que ce serait intéressant de vérifier si les faiblesses linguistiques des enseignants et des directeurs ont un impact sur le rendement des élèves.

Deux autres similarités entre cette étude et la littérature liée à celle-ci, touchent les ressources didactiques, qui ne sont pas nombreuses dans les écoles immersives (Canadian Education Association, 1990; Lamarre, 1989; Lemire, 1989; Safty, 1992).

La promotion de la langue française et de la culture franco-canadienne est perçue par les quatre participantes comme une partie essentielle du programme immersif. D'après les participantes, faire participer les élèves à des activités communautaires intéressantes avec des personnes francophones ou des cultures francophones peut les aider à améliorer leurs compétences langagières et valoriser le

programme. La revue de Canadian Education Association propose une série d'activités à être introduites dans les écoles d'immersion telles que les concerts, les pièces de théâtre, les activités sportives, inviter des auteurs et des artistes, montrer des films français, inviter les médias à chaque occasion (p.16). Dans cette étude, les enseignants ont dégagé l'idée que la langue et la culture sont indissociables et que le rôle du directeur est de faire valoir cette langue et la promouvoir. Un énoncé semblable est présenté par les auteurs dans le livre « Whose Culture, Whose Heritage» (Werner et al, 1977, p. 39).

Les participantes à cette recherche ont estimé que le support des parents est très important pour les directeurs. La littérature présente le rôle des parents en immersion française comme étant très crucial au succès d'un programme. Les parents en immersion selon les participantes, sont généralement dévoués à l'éducation bilingue. Ils sont très enthousiastes et ils s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants. Les parents expriment beaucoup leurs souhaits en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants (Canadian Education Association, 1990; Lamarre, 1989; Lemire, 1989; Safty, 1992). Sans l'acceptation des parents et leur intérêt pour l'éducation bilingue, pourrait-on être capables de maintenir et/ou faire développer l'immersion française?

L'immersion française donne une opportunité unique aux jeunes canadiens pour apprendre une langue seconde. Depuis les quinze dernières années, le programme a évolué et a été amélioré. Par exemple plusieurs ressources en français, pour les enseignants et les élèves, ont été développées. L'immersion française est un programme qui évolue continuellement et conséquemment soulève de nombreuses questions et nous amène à réfléchir sur la pratique des directeurs d'écoles. Les

résultats de cette recherche confirment l'importance de mettre l'accent sur la langue française à l'école.

Pistes à considérer pour la pratique

D'après les résultats de cette étude, je propose quelques pistes à considérer pour la pratique dans les écoles d'immersion française.

1. Pour le programme d'immersion française, les commissions scolaire devraient embaucher des directeurs qui ont une excellente connaissance du français, une formation en administration et du leadership.
2. Les commissions scolaires et les directeurs des écoles d'immersion devraient travailler avec les représentants de l'université, comme la Faculté St. Jean, afin de s'assurer de la haute qualité langagière et pédagogique de nouveaux administrateurs.
3. Les commissions scolaires devraient allouer plus d'argent pour le programme d'immersion afin de faciliter les besoins particuliers des élèves du programme et aider les administrateurs à planifier le budget scolaire de façon à économiser une partie considérable pour l'achat de matériel didactique.
4. Les commissions scolaires et les directeurs devraient trouver des moyens pour que les directeurs passent plus de temps dans leurs écoles.
5. Les commissions scolaires devraient donner plus de temps aux administrateurs et aux enseignants du programme d'immersion française pour se rencontrer et planifier des activités scolaires et communautaires pour la promotion du programme.
6. Les administrateurs devraient planifier des ateliers et des journées pédagogiques pour aider à combler les besoins psychologiques et professionnels des enseignants.

7. Les directeurs devraient supporter la création d'activités scolaires culturelles en français pour promouvoir le parlé des élèves et créer des relations sociales entre les élèves, les enseignants et des invités francophones.
8. Les directeurs du programme d'immersion française devraient encourager les enseignants faibles en français à perfectionner leurs compétences orales et écrites de la langue française.
9. Les directeurs et les commissions scolaires devraient récompenser l'excellence des enseignants du programme.
10. Les commissions scolaires et les directeurs devraient s'assurer que le leadership éducationnel est de haute qualité dans les écoles d'immersion.
11. Les administrateurs en immersion française devraient développer et maintenir des relations publiques effectives avec la communauté et des habiletés interpersonnelles afin de promouvoir le programme et les enseignants.

Pistes pour la recherche

Les pistes de recherche, proposées par la suite, visent l'amélioration du programme d'immersion française. Il serait important d'approfondir cette recherche en ce qui concerne :

Les qualités que les administrateurs en immersion française doivent posséder d'après les perceptions des parents et des élèves.
Les perceptions des directeurs en immersion française concernant les façons d'améliorer les compétences des élèves en français oral et écrit dans les écoles d'immersion et comment assurer une atmosphère scolaire plus française à l'école.

Tant que l'éducation bilingue continue à évoluer, la recherche dans ce domaine doit se prolonger. Malgré le fait que cette recherche était limitée à quatre participantes

j'espère que leurs perceptions éclaircissent certaines préoccupations des enseignants en immersion française que cette étude a mis en évidence des points importants pour nous aider à mieux comprendre qu'un directeur en immersion a un rôle plus compliqué qu'un directeur d'un programme anglais à cause de la complexité de son rôle, et que certaines mesures doivent être prises pour l'éducation bilingue.

Références

Batsis, T. (1987, April). Characteristics of Excellent Principals. *Paper presented at the annual meeting of the National Catholic Educational Association, 12p.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285 265).

Burns, G., & Olson, P. (1983). *Implementation and Politics in French Immersion. Analysis, Discussion and Recommendations on the Social Effects of Implementation in Northeastern Ontario Communities*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 225 0377).

Canadian Education Association Information Note. (1992, August). *French Immersion Today.*

Canadian Parents for French. (1985). *More French s'il vous plaît.* Ottawa.

Curtain, H., & Rhodes, N. (1985). Milwaukee Follows the Canadian Example: U.S. Immersion Programs. In W. R. McGillivray. *More French s'il vous plaît.* Ottawa: Canadian Parents for French. p. 96-107.

Giles, T.E. & Proudfoot, A. J. (1990). *Educational Administration in Canada.* Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd. (4th Edition).

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.

Guttman, M.A.J. (1983). There's More to French Immersion than Social Class. *Interchange*. The Ontario institute For Studies in Education, *14(1),* p. 17-22.

Killion, J. Huddelston, & Claspell, M. (1989, Winter). People Developer: A New Role For Principal. *Journal of staff Development, 10.*

Krashen, S (1984, Winter) – Immersion: le pourquoi de la réussite. *Langue et société, 12,* p. 64-67.

Lamarre, N. (1989, Fall). The Experience of Anglophone Elementary Principals with French Immersion Programs. *University of Alberta, Master of Education Thesis.*

Lemire,H. (1989, Fall). Perceptions of Principals of French Immersion Schools in Alberta. *University of Alberta, Master of Education Thesis.*

Levin, B. & Young, J. (1994). *Understanding Canadian School, An Introduction to Educational Administration*. Toronto, Canada: Harcourt Brace & Company.

Majhanovich, S. (1990, March). Challenge For The 90s: The Problem of Finding Qualified Staff for French and Immersion Programs. *The Canadian Languages* Review *46*.

Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications In Education*. San Francisco: Jossey – Bass (2nd edition).

Nevi, C. (1986). Half Truths that Hinder Staff Development. *Principal*, *65(3)*, p. 44-46.

Obadia, A. (1989, March). La crise est arrivée: la croissance des programmes de français langue seconde et ses répercussions sur la qualité et le nombre des enseignants. *The Canadian Modern Language Review, 45 (3).*

Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groux, L.H., Laperrière, A., Mayes, R. & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Safty, A. (1989, Mai). Comment se faire un allié du directeur-évaluateur qui ne parle pas français. *Contact*, *8 (2)*, p. 6-8

Safty, A. (1992). French Immersion: Bilingual Education and Unilingual Administration. *Interchange*, *Vol 23 (4)* p. 389-405.

Singh, R. (1986). Immersion: Problems and Principles. *La revue canadienne des langues vivantes 42 (3)* p. 559-569

Werner, W., Connors, B., Aoki, T., Dahlie, J. (1977). *Whose Culture? Whose Heritage? Ethnicity Within Canadian Social Studies Curricula*. The University of British Columbia, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Appendice A

Lettre à la commission scolaire

Nicoletta PAPANICOLAS
1420 - 109 Street
Edmonton, Alberta
T6J 5W8

Edmonton, ...

School District No...........
{ *Address* }

Attention: { *Name* }
{Position}

REQUEST OF AUTHORIZATION FOR TEACHERS' INTERVIEW

Dear Sir/Madam ;

My name is Nicoletta Papanicolas, and have completed the nine courses required as a partial fulfillment for the Degree of Masters of Education at the Faculté Saint-Jean of the University of Alberta. As part of the partial fulfillment of the Degree, a Research Project is required. The topic of my Research Project translated in English is "Competency of French Immersion Administrators, a teachers' perception." This Research Project has already been approved by my advisor, Dr Yvette Mahé; and by the Faculté Saint-Jean Ethics Review Committee.

This letter is to kindly request the permission of the School District to authorize me to select and interview 2 to 4 French Immersion teachers having a professional experience in French Immersion of at least 10 years.

Previous research in the late 80's and early 90's have concluded that in order for the French Immersion Program (FIP) to be successful it requires that the FIP Administrators', in addition to the skills required for any School Administrator, must be bilingual, understand and know the objectives of the French Immersion Program (FIP), be familiar with the strategies of second language learning, understand and be able to analyze and explain the results of the FIP, and many other requirements. Most of the School District in the last decade have started appointing bilingual School Administrators for their FIP.

Ten years after the appointments of FIP Administrators, I would like to address through my Research Project some of the questions:

- Are the Administrators working effectively towards the promotion of the FIP? And how?

- In the teachers' opinion, is the selection process of Administrators taking into consideration the FIP requirements?

- Do Administrators appreciate the continuing specialization of the FIP teacher?

- What do they do to promote the Franco Canadian culture?

- What additional competency would the teachers expect from the FIP Administrator?

As my Research Project is purely descriptive, my methodology will consist of interviewing the teachers that have voluntarily accepted to participate. Their anonymity and confidentiality in regards to their names, their schools and the District will be maintained. The participants will be given the opportunity to review the written transcription of their interview and will be able to comment on the transcription and opt out of the publication of the study at any time prior to its publication.

My beliefs are that the results of the study will benefit all parties involved with the French Immersion Program, more specifically:

- the Administrators will discover the present perspective of the FIP teachers, and may use them appropriately,

- the School Districts will obtain additional information on to the opinion of the teachers about the FIP administrators,

- the Parents will appreciate the continuous effort placed by the School District, Administrator and teachers in the betterment of the FIP.

- the Universities may be able to tailor appropriate seminars, short courses or programs to enhance the FIP.

As an educator, I hope that ultimately the outcome of the Research Project will benefit the students of the French Immersion Program in the long term.

Thank you very much for your attention to this matter, and I am looking forward to your authorization for the interview of the teachers. If you wish to further discuss it with me, feel free to contact me at .... or e-mail me at........................ .

Respectfully yours,

N.Papanicolas

Appendice B

Lettre aux enseignantes

Nicoletta PAPANICOLAS
1420 - 109 Rue
Edmonton - Alberta.
T6J 5W8

Mme.................
....

Edmonton le, 28 février 2002

INFORMATION AU SUJET DU PROJET DE RECHERCHE

Chère ....

Je vous remercie beaucoup d'avoir accepté d'être une participante à mon projet de recherche. Comme discuté durant notre conversation téléphonique, je propose faire une recherche qui a comme titre «les qualités des administrateurs en immersion française d'après les perceptions des enseignants».

Le but de ce projet de recherche est de découvrir les perceptions des enseignants en ce qui concerne les qualités qu'un directeur ou une directrice en immersion française doit posséder.

Le sujet a été déjà approuvé par ma professeure Dr Yvette Mahé de la Faculté Saint-Jean, le Comité d'éthique de la faculté Saint-Jean, ainsi que votre conseil scolaire.

Je vous contacte afin d'avoir une entrevue ou deux si nécessaire, préférablement enregistrée avec vous, et selon votre disponibilité(e). Je prévois que la durée des entrevues sera d'un maximum de 45 minutes. Dans cette période de temps je vous poserai à peu près 12 à 15 questions semi-structurées et ouvertes sur le sujet mentionné au-dessus.

Avant la publication de mon projet, vous aurez l'occasion de lire les extraits qui font référence aux informations des entrevues. J'aimerais souligner que vous aurez le droit de vous retirer librement de ce projet, en m'informant verbalement ou par écrit, sans encourir aucune pénalité ou risque, à tout moment avant la publication de ma

maîtrise. Dans ce cas-là les résultats de notre entrevue ne seront pas utilisés dans ma recherche.

Notez s'il vous plaît, bien que certaines transcriptions de cette entrevue seront utilisées pour ce projet de recherche votre anonymat et la confidentialité en ce qui concerne votre nom, le(s) nom(s) des directeurs, de votre école, et ou des personnes mentionnées vont être respectés durant la durée du projet et dans toutes publications et communications publiques à la fin du projet. Pour protéger la confidentialité des informations obtenues, j'utiliserai des pseudonymes dans mes écrits, et je vais détruire les bandes/cassettes d'enregistrement après avoir rempli les exigences du programme de maîtrise de la Faculté Saint- Jean de l'Université de l'Alberta.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, je vous prierais de remplir le formulaire ci-joint. Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à me contacter au .... ou par courrier électronique: ....

En vous remerciant très chaleureusement de votre coopération, je vous prie de recevoir cher/chère collègue, mes sincères salutations.

Nicoletta Papanicolas

Attachements : - Formulaire de consentement du participant.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je soussigné(e)______________________enseignant(e) de la commission scolaire __________________à._________________, accepte de participer au projet de recherche de Mme Nicoletta Papanicolas en vue de la rédaction du travail de recherche pour son projet final pour l'obtention de la maîtrise.

J'affirme avoir discuté, lu et compris la proposition de l'entrevue qui m'a été soumise.

Je comprends que dans le travail/document écrit à la suite de cette entrevue, mon anonymat, celui de mon école et des personnes mentionnées seront garantis. Je comprends que la confidentialité des informations sera maintenue et que les bandes enregistrées/casettes seront détruites après la publication du projet pour l'obtention de la maîtrise.

Je comprends que j'aurai la possibilité de lire la transcription de mon entrevue, et que j'ai le droit de retirer son usage sans aucune pénalité ou risque, avant la publication de l'étude, en informant Mme Nicoletta Papanicolas verbalement ou par écrit. Dans ce cas (là), les résultats de mon entrevue ne seront pas utilisés.

Date:____________________________

Participant(e)

Signature:________________________

Nom écrit :______________________

University of Alberta

Library release form

Name of Author: Dominique Paquin

Title of the Research Project: L'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en sciences et littérature

Year this Degree Granted: 2002

University of Alberta

L'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences

par

Dominique Paquin

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en sciences et littérature

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2002

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences, présentée par Dominique Paquin en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en sciences et littérature, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the role of literature, specifically fiction in the development of teenager's ideas in science. Because of the increase influence of the whole language approach at the junior high school levels and the increased emphasis on enriching instruction through reading across the curriculum, one alternative approach to teaching science is the use of teenager's literature. The use of fiction can be a valuable tool for constructing a highly mental schema in a learner on which to build new learning, to stimulate creative problem solving, and to generate the flexibility needed for adjusting to a rapidly changing, progressively technological society. Problems inherent in the use of literature in the classroom are examined and recommendations for solutions offered.This paper also provides some examples of how teachers have used fiction material as teaching aids. Finally,the elements of storytelling are introduced in order to assist the teacher and the students in writting their own story.

RÉSUMÉ

Ce projet vise à promouvoir une approche pédagogique dans l'enseignement des sciences, en immersion française au niveau de la septième année. Cette dernière préconise l'utilisation du récit fictif pour inciter l'élève à prendre des risques afin de parvernir à développer les habilités en conjonction avec le programmes d'études en sciences au niveau de la septième année. Ce projet présente les aspects théoriques et pratiques de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences afin de démontrer que cette méthode ludoéducative offre un climat fort propice à l'apprentissage.Les principales composantes du récit fictif sont présentées afin d'assister les élèves et l'enseignant dans un projet de création littéraire relié aux sciences. Et finalement, une courte histoire ainsi qu'une liste de suggestions d'activités accompagnent ce projet.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer ma sincère gratitude envers mon superviseur, Yvette d'Entremont, Ph. D., pour avoir été un mentor ainsi qu'une inspiration tout au long de mon programme de maîtrise en sciences de l'éducation. Son aide et ses encouragements m'ont permis de complèter ce projet.

Je veux célébrer l'accomplissement de ce projet avec mes amis de classe ainsi que mes confrères de travail en qui j'ai trouvé du réconfort et de l'inspiration.

Mais avant tout, mon amour et ma gratitude sont dédiés à mon mari, ma soeur et mes ami(e)s avec qui j'ai partagé des moments très précieux durant la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1

Introduction

L'espèce humaine depuis son apparition n'a jamais cessé d'évoluer. De la découverte du feu jusqu'à l'organisation sociétale, l'homme s'est adapté. Mais jamais auparavant, les changements se sont opérés aussi rapidement que maintenant. Nous subissons tous les conséquences de cette course effrénée vers de nouvelles découvertes, vers des connaissances qui se multiplient de façon exponentielle et vers une technologie qui redouble quotidiennement d'efficacité et de possibilités. Notre société se doit de préparer nos jeunes à faire face à ces changements perpétuels et véloces.

Le devoir de l'éducation est d'armer ces jeunes citoyens d'une très grande force d'adaptation. Dans son programme d'études de sciences de 7ième et 8ième années (Alberta Learning, 2001), le ministère de l'éducation de l'Alberta décrit le rôle de l'enseignement des sciences ainsi:

> Le programme d'études de sciences doit présenter les sciences dans un contexte significatif, donnant à l'élève l'occasion d'explorer le processus scientifique, ses applications et ses répercussions et d'examiner les problèmes et considérations technologiques s'y rapportant. Ce faisant, l'élève prend conscience du rôle des sciences face à l'évolution culturelle et sociale et de leur contribution au maintien d'un environnement durable pour soutenir l'économie et la société. (p.1)

Du côté des États-Unis, le document *National Science Education Standards* (1996) du National Research Council (NRC) donne le même rôle à l'éducation des sciences:

Dans le domaine des sciences, chaque étudiant, indépendamment de son âge et de son champ d'études, devrait avoir l'occasion d'utiliser la méthode scientifique ainsi que développer les habilités cognitives et motrices qui s'y rattachent. Ces habilités impliquent le questionnnement, la planification de l'expérience, la réalisation de l'expérimentation, l'utilisation d'instruments et de techniques de laboratoire appropriés à la collecte et au rassemblement des données, une pensée critique et logique afin d'établir des liens entre les observations et les explications, le développement et l'analyse d'explications alternatives, et la formulation d'arguments scientifiques. (traduction libre, p.105)

Plusieurs chercheurs, (Harms & Yager, 1981 dans Smith 1990; Holden, 1989 dans Smith 1990; Koshland, 1989 dans Smith 1990) supportent cette vision gouvernementale de l'Alberta et des États-Unis. Ils soulignent le besoin urgent d'enseigner les sciences afin de favoriser et d'encourager le développement de compétences scientifiques et technologiques convenables au monde d'aujourd'hui et de demain. Sizer (1999) soulève l'importance d'amener l'élève à se questionner. Il explique qu'une société peut tirer d'énormes profits en investissant dans le développement de citoyens compétents. Des questions pertinentes et une grande persévérance dans la recherche des réponses révèlent cette compétence.

Conséquemment, les approches pédagogiques doivent permettent l'obtention des objectifs gouvernementaux. Dans notre société, il devient urgent de former des jeunes possédant une souplesse et une ingéniosité face aux changements. Rothman (1987, dans Butzow & Butzow, 1989) affirme que, "les dirigeants industriels insistent sur le besoin

pressant, non seulement de former des ingénieurs et des scientifiques execptionnels, mais aussi de façonner des citoyens qui ne seront pas apeurés par les changements scientifiques" (traduction libre, p.4).

Mon projet vise à promouvoir une approche pédagogique dans l'enseignement des sciences, en immersion française, au niveau de la septième année. Cette dernière préconise l'utilisation du récit fictif pour inciter l'élève à prendre des risques afin de parvenir à développer les habilités en conjonction avec le programme d'études de sciences au niveau de la septième année.

Cette approche pédagogique sera appuyée d'une courte histoire pour le module des interactions environmentales. L'histoire sera utilisée comme activité d'amorce aux divers concepts reliés au module en question. Plus tard, au cours du module, l'élève créera sa propre histoire auquelle il intégrera les concepts scientifiques récemment appris.

La structure de cette approche pédagogique a pour but de déclencher la motivation intrinsèque de l'élève afin de favoriser et de maximiser l'acquisition d'habilités, d'attitudes et de connaissances scientifiques.

Problématique

Pour un élève de septième année en immersion française, les sciences peuvent se révéler comme un sujet intimidant et abstrait. Les expériences de laboratoire peuvent contribuer à démystifier les concepts scientifiques, cependant, elles ne parviennent pas toujours à placer les phénomènes scientifiques dans un contexte authentique pour l'élève. McCutcheon et Burton (1981, dans Butzow & Butzow, 1989) expliquent que parfois les

sciences sont enseignées hors contexte et ça cause l'ennui puisque ce qui est présenté est vide de sens.

Il y a 50 ans, le milieu scolaire demandait d'apprendre, de comprendre et de mémoriser. Mais, Brandford, Brown et Cocking (1999) affirment que cette méthode est futile et inefficace pour le monde dans lequel nous vivons:

> L'ensemble des connaissances humaines est d'une telle envergure que son transfert par les voies éducatives devient une impossibilité. Désormais, le but de l'éducation est plutôt de seconder l'élève dans le développement des tactiques intellectuelles et des stratégies d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de connaissances qui vont leur permettre de penser de façon productive au sujet de l'histoire, les sciences et la technologie, les phénomènes sociaux, les mathématiques, et les arts. (traduction libre, p.7)

Ainsi, l'élève peut retirer plusieurs bénéfices d'une approche pédagogique qui encourage l'utilisation du récit fictif dans l'enseignement des sciences. Hoogland (1998) explique que le récit fictif a le pouvoir de transformer:

> Les gens pensent par l'entremise d'une histoire: Les histoires offrent des voies par lesquelles les élèves peuvent explorer des thèmes actuels, peuvent établir des parallèles entre leur propre histoire et celle des héros du récit fictif, et ainsi acquérir des habilités qui leur permettront de transformer la réalité et la fiction en des récits originaux. (traduction libre, p.79)

Objectifs

<u>Les objectifs généraux</u>

-Connaître les effets bénéfiques, pour l'élève, de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences.

- Justifier la pertinence de l'approche pédagogique suggérée.

<u>Les objectifs spécifiques</u> :

- Trouver les recherches antécédentes sur l'influence de l'imaginaire dans l'apprentissage de nouveaux concepts scientifiques.

- Identifier les effets bénéfiques, pour l'élève, de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences.

- Expliquer les effets bénéfiques, pour l'élève, de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences.

- Créer un récit fictif qui portera sur un des modules de sciences du niveau de la septième année.

- Identifier les composantes essentielles à la création d'un récit fictif.

- Expliquer les composantes essentielles à la création d'un récit fictif.

- Décrire les liens entre les éléments de mon récit fictif et les objectifs du programme d'études de sciences au niveau de la septième année.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

Cette revue littéraire justifie l'approche pédagogique suggérée, qui répond aux attentes provinciales face à l'enseignement des sciences et qui favorise les mécansimes du processus d'apprentissage chez les enfants. Dans un premier temps, de nombreux avantages, résultant de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences, sont présentés. Deuxièmement, les objections soulevées face à l'utilisation du récit fictif dans la salle de classe sont décrites pour ensuite offrir des solutions à la remédiation de ces objections. En troisième lieu, le lien est établi entre les habilités cognitives et affectives développées lors de la lecture d'un récit fictif et celles impliquées dans la compréhension des sciences. Finalement, quelques descriptions qui relatent des expériences vécues par des enseignants qui ont intégré le récit fictif dans leur enseignement.

L'intégration du récit fictif

Une approche pédagogique qui s'appuie sur l'imaginaire a le pouvoir de motiver le jeune car l'imaginaire est capable d'aller chercher l'enfant. Les concepts scientifiques qui drappent l'histoire sont plus faciles à comprendre puisqu'ils sont placés dans un contexte significatif pour l'élève. Selon Butzow et Butzow (1989), les contes et les histoires représentent des suites d'évènements, donc les élèves trouvent plus facile de suivre les idées qui permettent la progression de l'histoire plutôt que de comprendre les faits tels que présentés dans le livre de sciences: souvent isolés et peu significatifs.

Les histoires sont aussi une excellente façon de transfèrer des connaissances en assumant que l'histoire a capté l'intérêt du lecteur. Czerneda (1999) explique comment

une histoire de science-fiction bien écrite peut aider un étudiant à réfléchir et à extrapoler au sujet de diverses situations scientifiques. Ils peuvent aussi comprendre comment certains phénomènes créent la chaîne d'évènements dans une histoire en plus de générer de nouvelles idées. Mais avant tout, cette dernière mentionne que la science fiction engendre la motivation intrinsèque de l'élève. Le Guin (1980), partage le même point de vue:

> Je pense que c'est la raison pour laquelle les jeunes aiment la science-fiction, et qu'ils demandent qu'elle leur soit enseignée, qu'on leur donne la possibilité de l'étudier, et qu'ils la prennent au sérieux. Ils sentent que la science-fiction a le potentiel de les entraîner dans le jeu. Les jeunes décèlent le pouvoir de la science-fiction: Elle donne un sens et une certaine beauté à la multitude de connaissances et de perceptions dont regorge notre monde. (traduction libre, p.25)

Pour un élève, la science peut paraître très abstraite. Cependant, si l'élève peut intègrer la science à son propre monde, cette dernière se concrétise. Une bonne histoire pousse l'élève à être un apprenant actif et ainsi l'aide à clarifier et à comprendre des concepts scientifiques. Butzow et Butzow (1989) mentionnent que le conte peut aider l'élève à actualiser les concepts scientifiques, “l'histoire le fait en présentant les faits et les concepts sous une forme qui encourage les enfants à formuler une hypothèse, à prédire les évènements, à tester la validité de leurs idées. De cette façon, la leçon devient pertinente pour l'enfant et elle correspond aux habilités de l'enfant” (traduction libre, p.3).

Un autre atout, fort important, est l'uniformité qui existe entre les possibilités du récit fictif et les objectifs gouvernementaux. Le nouveau programme d'études des sciences de l'Alberta exige l'approche science, technologie et société (STS) et selon Smith

(1990), “la science-fiction peut devenir un intermédiaire dans l’utilisation des stratégies nécessaires pour atteindre les buts fixés dans l’enseignement des sciences, spécialement ceux fixés selon l’approche STS” (traduction libre, p.7). Suite à de nombreuses recherches, Smith (1990) renforce cette vision:

> L’utilisation de la science-fiction peut se révéler un outil fort valable dans l’enseignement des sciences. Elle offre, à l’apprennant, la possibilité de catalyser et de créer des enchevêtrements mentaux extrêmement complexes. Ces derniers favorisent l’acquisition de nouvelles connaissances, stimulent la créativité dans la résolution de problème, et génèrent la flexibilité nécessaire pour s’ajuster à une société, dans laquelle la technologie, sans cesse en évolution, prend progressivement de plus en plus de place. (traduction libre, p.3)

Smith (1990) a recueilli les commentaires de plusieurs auteurs face à leur raison pour justifier l’utilisation de la science fiction en salle de classe. Voici l’ensemble de ces raisons:

1. La science fiction a le potentiel de motiver les étudiants à aimer les sciences.
2. La science fiction institue et encourage la méthode scientifique.
3. La science présente une vision très globale du monde du point de vue scientifique.
4. Les évenements qui prennent place dans une histoire de science fiction illustrent bien l’effet que la technologie et les sciences peuvent avoir sur la vie sociale et personnelle de tout citoyen.
5. La science fiction offre des solutions scientifiques aux situations problématiques.
6. La science fiction présente des modèles scientifiques futuristes possibles.

7. La science fiction montre bien les liens entre les sciences et la société.

8. La science fiction favorise la visualisation de phénomènes étudiés en sciences.

Cependant, cette approche pédagogique entraîne des risques non négligeables mais qui en valent la peine. Il serait juste de les qualifier de risques constructifs tels que perçus par Hoogland (1998):

> Faire valoir l'aspect artistique du récit fictif peut provoquer une réaction émotive chez l'élève. Une telle approche, retire l'histoire du monde sécure des sciences sociales pour la placer dans le monde plus risqué des arts. La dominance passe du cognitif à l'imaginaire, du rationel au fantastique. Et, le plus menaçant, pour plusieurs enseignants, cette approche fait diverger la connaissance des faits vers l'imprévisibilité des fantaisies et des émotions. (traduction libre, p.85)

Tout apprentissage implique des risques et l'élève aura plus de facilité à prendre des risques s'il a la possibilité de connecter l'inconnu avec le connu. La littérature permet à l'apprenant de confronter un monde différent du sien. La lecture d'un récit fictif permet de visiter un monde inconnu tout en gardant dans son champ de vision le connu. Ainsi, au fur et à mesure que l'élève ressort gagnant des risques qu'il a osé prendre, le plus il lui sera possible d'évoluer dans son apprentissage. Selon Egan (1995 dans Hoogland, 1998):

> Les histoires sont tissées de personnages et d'évènements qui donnent une forme concrète sous-jacente aux concepts binaires abstraits. Les récits présentent des concepts abstraits binaires tels que sécurité/danger, courage/lâcheté, intelligence/stupidité, etc... dans des situations conflictuelles pour finalement

arriver à une certaine résolution. Deux aspects de ces concepts sont remarquables. Premièrement, ils sont abstraits, et, deuxièmement, ils sont affectifs. (traduction libre, p.83)

L'inconnu nous fait peur parce que nous en ignorons son contenu mais son exploration peut s'avérer une expérience très positive et constructive. L'être humain ressort souvent transformé lorsqu'il ose plonger dans l'imprévisible. L'inattendu demande une force d'adaptation et celle-ci deviendra un outil indispensable pour la future génération puisqu'elle devra faire face à un monde qui change continûment et promptement.

Dans ces conditions, l'élève peut retirer plusieurs bénéfices de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences: une ouverture d'esprit, une transformation possible de sa vision du monde, un grand bagage de connaissances scientifiques, une compréhension approfondie de concepts scientifiques, une façon de rejoindre l'inconnu par le connu, une motivation intrinsèque, une grande force d'adaptation face à un monde changeant, l'exploration de sa propre imagination et la chance de vivre une expérience significative.

Les objections soulevées

Les opinions face à l'utilisation du récit fictif en salle de classe sont partagées. Certains enseignants désirent que la science continue à s'orienter vers la résolution de problème ainsi qu'une très bonne connaissance et compréhension des concepts scientifiques. Ils veulent que le tout se déroule dans un milieu très bien encadré et qui s'en tient à l'aspect factuel des sciences. Par conséquent, certains enseignants s'opposent à

l'utilisation du récit fictif comme outil pédagogique pour l'enseignement des sciences. Smith & Edwards (1988, dans Smith 1990) ont discuté avec certains de ces enseignements afin d'identifier les raisons pour lesquelles ils qualifient la littérature à caractère fantastique ou science fiction comme inappropriée pour la salle de classe. Smith & Edwards (1988, dans Smith 1990) ont ressorti 7 objections majeures:

1. La lecture du récit fictif peut créer des conceptions erronées.
2. La lecture de science fiction entame trop sur le temps d'instruction dans la salle de classe.
3. La litterature fictive (science fiction et fantastique) peut amener le lecteur à développer certaines attitudes et/ou valeurs qui vont à l'encontre des siennes.
4. Certains thèmes abordés dans la science fiction sont inappropriés pour les élèves.
5. Certaines histoires de science fiction présentent des stéréotypes.
6. Demander aux élèves de lire de la science fiction dans la salle de classe peut affecter négativement leur rendement académique.
7. Plusieurs livres de science fiction sont très avancés du point de vue littéraire donc trop difficile à lire pour ces derniers.

Ces objections ne sont pas suffisantes pour bannir l'utilisation de récit fantastique ou de science fiction en salle de classe. Plusieurs solutions existent pour les inquiètudes formulées par les enseignants.

La remédiation aux objections

Les objections soulevées sont légitimes et elles renforcent la nécessité d'une préparation adéquate de la part de l'enseignant face à cette démarche pédagogique. Un

bon enseignant est une personne avertie de toutes les implications de son approche. Smith (1990) présente, non seulement des stratégies pour empêcher les problèmes potentiels, mais des façons d'enrichir les leçons dans le cas de situations plus nuancées.

Premièrement, pour éviter les conceptions erronées, l'enseignant demande aux élèves de distinguer les phénomènes réels des phénomènes fictifs de l'histoire. La distinction peut être vérifiée par des expériences de laboratoire ou encore par des recherches à la bibliothèque et les étudiants ajoutent à leur bagage de connaissances scientifiques. Une autre façon de régler les dangers de conceptions erronées est de demander aux élèves de faire une analyse critique des théories scientifiques présentées dans le livre. Cette stratégie nie ou annule la deuxième objection puisque le temps consacré à la science fiction amène l'élève à développer davantage la méthode scientifique pour distinguer les faits réels de ceux qui sont fictifs.

Smith (1990) explique que la crainte que le lecteur développe des valeurs et des attitudes non désirables, n'est pas fondée. Au contraire, les valeurs et les attitudes présentées dans ces récits de science fiction sont compatibles avec les objectifs du programmme d'études. Elle ajoute que les évenements présentés dans l'histoire pourraient plutôt encourager les élèves à discuter les attitudes, les valeurs et les comportements souhaitables à adopter pour la société dans laquelle nous vivons.

La quatrième objection réfère à l'inadéquation des thèmes présentés dans certains livres. Il peut sûrement arriver que certains récits présentent des facettes auxquelles on ne désire pas exposer l'élève, il faut s'assurer de filtrer le contenu des

ressources avant de les utiliser. C'est la responsabilité de l'enseignant de s'assurer qu'il connaît très bien le contenu des ouvrages qu'il prévoit utiliser.

En ce qui a trait à la cinquième objection, les stéréotypes, une telle situation peut devenir un atout, une raison pour amorcer une discussion sur les valeurs et les points de vue à l'intérieur d'une société.

La sixième objection nous amène à discuter l'importance à donner à la littérature fictive étant donné son utilisation en salle de classe. Il serait donc fortement recommandé que l'enseignant attribue des points aux activités qui sont directement rattachés au récit fictif. Ainsi, les travaux se rapportant au récit fictif devraient être ajoutés comme éléments pondérateurs de la performance académique.

La dernière objection soulève le degré de difficulté de la lecture de plusieurs ouvrages littéraires fictifs. C'est un problème réel et pour contourner ce problème l'enseignant devra aider les élèves à décortiquer la signification des textes plus difficiles.

Les objections soulevées sont donc facilement remédiables. De plus, étant donné la valeur éducative de la lecture du récit fictif, les efforts à déployer pour surmonter les obstacles en valent la peine.

L'interrelation entre la lecture et les sciences

Dixey et Baird (1996) affirment que les habilités importantes impliquées dans les processus de lecture aident grandement l'enfant à s'introduire aux concepts de science et à l'acquisition de connaissances scientifiques, "la compréhension et l'enseignement des stratégies de lecture, assisteront l'élève, lors de son plongeon dans les concepts et les connaissances scientifiques" (traduction libre, p.3).

Les habilités auxquelles elles font référence sont les suivantes:

1. rassemblement des idées et des pensées.

2. organisation de l'information d'une façon significative.

3. intégration des connaissances et du vécu de l'élève dans son processus d'apprentissage afin de maximiser sa compréhension des nouveaux concepts présentés.

4. prédiction des évènements et du dénouement de l'histoire à partir du bagage de connaissances de l'élève.

5. structuration du particulier au général.

6. identification des rapprochements entre les évènements de l'histoire et celles du vécu de l'élève.

7. représentation visuelle de l'histoire.

8. auto-évaluation continue de la compréhension et de l'assimilation du contenu.

Selon Blosser (1986) les habilités et les stratégies nécessaires pour interpréter et comprendre le monde scientifique sont plus importantes que les faits eux-mêmes. Blosser (1986) continue en affirmant que les habilités impliquées dans le processus de lecture et dans l'apprentissage des sciences sont extrêmement similaires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Blosser favorise l'utilisation de la littérature dans l'enseignement des sciences.

Alexander & Alexander (1985) recommandent fortement l'utilisation de la littérature pour l'enseignement des sciences car ils perçoivent une similarité extrême entre les habilités à déployer lors de la lecture et celles impliquées dans le processus d'apprentissage des sciences. Ils énumèrent les huit habilités majeures: observer,

comparer, mesurer, utiliser la relation temps/espace, interpréter, communiquer, prédire des résultats, porter des jugements et évaluer l'ensemble de la situation.

Les habilités ciblées par Alexander & Alexander (1985) et par Dixey & Baird (1996) sont similaires et d'autant plus qu'elles correspondent aux attentes fixées par le ministère de l'éducation de l'Alberta.

Ainsi, non seulement le contenu du récit fictif est très pertinent à l'enseignement des sciences mais les processus impliqués dans la lecture de ce récit fictif correspondent étroitement aux habilités essentielles à l'apprentissage des sciences.

Compte-rendu d'expériences

Les enseigants qui explorent l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences, qualifient cette expérience de stimulante,d'enrichissante et de gratifiante. En relatant l'expérience de trois enseignants, cette revue témoigne de l'enthousiasme manifestée vis-à-vis une telle approche.

Suite à ses visites dans le milieu scolaire, Grenne (1999) partage ses impressions et ses analyses: Elle a observé des élèves qui avaient un projet de création à réaliser. Elle a constaté l'enthousiasme et l'énergie déployés par les élèves durant la réalisation d'un tel projet. Greene (1999) a recueilli les témoignages de ces jeunes suite à la complémentation du projet. Les élèves ont qualifié l'expérience de stimulante, enrichissante et révélatrice. L'aspect stimulateur lui a été conféré dû au fait qu'ils pouvaient créer à partir de leur propre vécu et de leurs connaissances. Deuxièmement, les élèves ont trouvé l'expérience enrichissante, tout d'abord, du côté des connaissances car la quête de l'information devenait indispensable pour nourrir la curiosité intellectuelle

provoquée par le type de projet. Ils ont aussi trouvé l'expérience profitable en ce qui concerne le travail coopératif puisque la nature du projet était d'une telle envergure qu'il fallait constamment travailler en équipe.

Une autre application de ce genre d'approche pédagogique est celle d'Ontell (1997). Il explique qu'il a utilisé plusieurs épisodes de l'émission "Star Trek" pour éveiller la curiosité intellectuelle de ses élèves par rapport à l'astronomie. Il a demandé aux élèves de créer une pièce de théatre qui démontrerait leurs connaissances relatives à l'astronomie, ainsi que d'enregistrer leur production orale sur cassette-vidéo.

Ontell (1997) explique que cette approche n'a pas seulement promu l'acquistion de connaissances et d'habilités scientifiques mais qu'elle a aussi permis à l'individu de développer une multitude d'habilités. L'élève a appris à structurer une histoire, c'est-à -dire trouver les éléments importants de l'histoire ainsi que leur donner une suite logique. L'élève a aussi eu à utiliser des habilités au niveau de la technologie afin de créer un petit vidéo à partir de son histoire. Dans ce projet, le travail de groupe était crucial: sans coopération, le projet n'aurait pas pu se réaliser.

Cette approche pédagogique offre plusieurs possibilités et d'autant plus qu'elle amène l'élève à développer des habilités variées. Cette dernière peut avoir plusieurs effets positifs car étant donné qu'elle fait appel à l'imagination ainsi qu'à la curiosité mentale, cette méthode peut rejoindre les besoins variés et individuels des élèves.

Finalement, Burns (1997) utilise une légende amérindienne pour aider l'enfant à appliquer la pensée scientifique afin d'arriver à comprendre la décomposition chimique et la réfraction de la lumière. Dans le récit raconté par Burns, un oiseau mutlicolore

rapporte le cadeau de la chaleur aux autres animaux afin de les garder au chaud. À son retour, les animaux ne reconnaissent pas leur oiseau missionnaire puisqu'il est maintenant tout noir. À partir du changement de couleur de l'oiseau multicolore, l'enseignant amène les jeunes à expliquer la raison de la nouvelle couleur noire que porte dorénavant l'oiseau multicolore. Les élèves infèrent que le changement de couleur de l'oiseau est dû au feu lui-même ou encore la chaleur produite par le feu. Suite à leurs inférences, l'enseignant décide de démontrer la fusion du sucre pour introduire et expliquer les concepts reliés à la réaction chimique permanente de la combustion.

Par la suite, pour introduire le concept de la réfraction de la lumière, il demande aux élèves d'expliquer pourquoi le sucre solide est blanc tandis qu'il devient transparent par la fusion, et noir par le phénomène de combustion.

Pour terminer sa leçon, il applique le principe de la réfraction de la lumière à la fourrure blanche de l'ours polaire qui en réalité est transparente et sa peau noire qui absorbe la chaleur

Ainsi, en donnant carte blanche à l'imagination et à la créativité de l'élève, tout devient plus significatif. L'engagement de la part de l'élève s'amplifie. L'élève devient le créateur donc inévitablement, il trouve un sens à son processus d'apprentissage.

CHAPITRE 3

Une approche pédagogique et sa philosophie

La philosophie de mon approche pédagogique repose sur les quatre piliers suivants: les objectifs gouvernementaux, un contexte significatif pour l'apprennant, le monde de l'imaginaire et les facteurs intrinsèques.

Toute approche pédagogique doit avant tout permettre l'obtention des objectifs gouvernementaux. Alberta Learning (2001) insiste sur l'importance de placer les sciences dans un contexte significatif afin que l'élève puisse prendre conscience du rôle des sciences dans les diverses aspects du monde qui nous entourent. L'intégration du récit fictif appuie la philosophie du gouvernement Albertain: Les concepts scientifiques qui enveloppent une histoire sont placés dans un contexte significatif pour le lecteur. Selon Roberge-Blanchet (1996), "La littérature donne au lecteur l'occasion d'enrichir sa connaissance de lui-même et de la vie, en lui permettant d'entrer en contact avec d'autres humains et de se sensibiliser aux préoccupations de son époque" (p.4).

Un autre élément clé est le contexte dans lequel l'élève se trouve. Cummins (1983) explique que la salle de classe est généralement limitée à un contexte réduit alors l'ajout du récit fictif élargit les horizons tout en offrant une nouvelle réalité. Bien que cette dernière soit fictive, son effet sur le lecteur engagé n'en est pas moindre. En effet, Hoogland (1998) souligne le pouvoir de transformation dans les attitudes et les perceptions du lecteur qu'offre le récit fictif.

Le récit fictif fait grand appel à l'imagination. La littérature nous permet de vivre, par l'entremise de nos héros, une multitude d'expériences qui dynamisent les

mécanismes d'apprentissage. Bransford, Brown et Cocking (1999) soutiennent que le processus d'apprentissage fait constamment appel à l'imagination. Cette faculté d'inventer, de créer et de concevoir permet à l'élève d'apprendre. Selon Camus (1955, dans Greene 1999), un des plus grands écrivains de son époque, c'est l'imagination qui est à l'origine de tout questionnement et c'est à partir du questionnement que tout naît. Roberge-Blanchet (1996) reconnaît aussi le pouvoir de l'imagination:

> Jusqu'ici, plusieurs recherches ont contribué à démontrer l'importance de raconter aux enfants. Parmi elles, une étude précisait que le récit de contes modernes spécifiques a produit des effets significatifs sur les variables de l'imagination et de la peur chez les enfants de 5 et 6 ans qui avaient une grande peur des serpents, des bandits et des dragons, et chez eux qui avaient peu d'imagination: les peurs ont diminué et l'imagination a augmenté (Guérette, 1991 dans Roberge-Blanchet, 1996). (p.4)

Finalement, les facteurs intrinsèques déterminent le potentiel d'acquisition et de développement d'habilités cognitives et motrices en sciences. Le but ultime de toute approche pédagogique est d'amener l'apprenant à apprendre. Selon Chastain (1990), l'apprennant doit être engagé et motivé, "les apprennants doivent percevoir de nouvelles informations, activer les connaissances pertinentes afin de les comprendre et de les stocker pour y accéder plus tard. Un apprentissage passif est impossible, les apprenants passifs n'apprennent pas. L'apprentissage nécessite un traitement mental actif de l'information et seuls les apprenants mentalement actifs peuvent apprendre" (p.21).

L'aspect intrinsèque affecte la disponibilité de l'élève à coder et à décoder le language scientifique. Il est possible que l'élève ne soit pas disposer à devenir actif dans son apprentissage. Il y a des traits personels tels que la motivation, l'anxiété et l'estime de soi qui peuvent catalyser ou paralyser sa disponibilité face à l'apprentissage des sciences.

Czerneda (1999) et Le Guin (1980) affirment qu'une histoire a le pouvoir de déclencher la motivation intrinsèque de l'élève. Hoogland (1998) ajoute que le récit fictif peut diminuer l'anxiété chez l'élève puisqu'il permet à l'apprenant de confronter un monde différent du sien tout en gardant, dans son champ de vision, le connu. Ainsi, le degré d'anxiété diminue puisqu'il peut explorer à son propre rythme et il a toujours la possibilité de connecter le connu avec l'inconnu. Roberge-Blanchet (1996), ajoute que, "les ouvrages de littérature d'enfance et de jeunesse offrent le matériel qui est le matériel le plus riche et le plus complet qui soit pour favoriser la croissance harmonieuse de la personnalité de l'enfant, de l'adolescente et de l'adolescent"(p.1).

L'estime de soi, selon Paradis et Vitaro (1992), est un regard global sur soi qui correspond à un jugement de sa valeur en tant que personne. Roberge-Blanchet (1996) a conduit une recherche afin de trouver comment le récit fictif peut influencer l'estime de soi chez des jeunes de 8 et 9 ans. L'analyse des résutats obtenus par cette dernière a révélé que tous les sujets dont l'attitude ou le comportement s'étaient améliorés en classe, à la suite des récits de contes, avaient connu également une augmentation de leurs résultats dans un ou plusieurs domaines de compétences évaluées.

Il ne faut pas que ces aspects intrinsèques soient considérés inébranlables. Au contraire, l'enseignant dans une certaine mesure peut nuancer ces caractéristiques

individuelles et distinctives. Krashen (1982) souligne que l'apprenant effectue un filtrage émotif des informations présentées en salle de classe. Netthen et Spain (1989) confirment que le message affectif est directement relié au degré de motivation ainsi que le côté affectif influence l'aspect cognitif. De plus, Rivers (1990) affirme que "souvent, l'attrait intrinsèque du sujet et l'intérêt suscité par les activités de classe déclencheront la motivation" (p.49).

Ainsi, les quatre composantes, les objectifs gouvernementaux, un contexte significatif, l'imaginaire et les facteurs intrinsèques qui définissent la philosophie de mon approche pédagogique sont intimement liées et indéniablement inséparables. Le succès de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences repose entièrement sur l'interdépendance de ses parties.

Les bénéfices de ce genre d'approche

Selon l'ensemble de mes recherches, l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences renferme les bénéfices suivants:

1. Une bonne histoire avec un contenu scientifique a le potentiel de motiver les élèves à aimer les sciences.
2. Une histoire qui présente des concepts scientifiques dans un contexte significatif pour l'apprennant, institue et encourage la méthode scientifique.
3. L'histoire peut présenter une vision très globale du monde du point de vue scientifique.
4. Les évènements qui prennent place dans un récit brodé autour de concepts scientifiques illustrent bien l'effet que la technologie et les sciences peuvent avoir sur la vie sociale et personnelle de tout citoyen.

5. Le récit fictif offre des solutions scientifiques aux situations problématiques présentées au cours de l'histoire.

6. Le récit fictif montre bien les liens entre les sciences et la société.

7. Le récit fictif favorise la visualisation de phénomènes étudiés en sciences.

8. Le récit fictif peut diminuer le degré d'anxiété chez l'apprenant face aux sciences.

9. Le récit fictif aiguise l'imagination, par conséquent contribue à la mise en marche des mécanismes d'apprentissage.

10. Les évènements et les personnages du récit fictif détiennent la possibilité de rehausser l'estime de soi chez l'adolescent.

CHAPITRE 4

Les principales composantes du récit fictif

La création d'un récit fictif représente un travail méthodique et structuré. Une histoire renferme des composantes essentielles. Il est indispensable de connaître ces composantes ainsi que les principaux critères qui les définissent.

Selon Rubie (1996), les éléments du conte pivotent autour de deux notions de base: l'intrigue et les personnages. Ils sont les piliers de l'histoire. Par contre, Conrad (1996) et Wyndham (1989) affirment qu'à eux seuls, les personnages jouent un rôle prépondérant dans l'écriture du style fictif. Selon ces derniers, les personnages et leurs actions façonnent chaque repli de la narration.

Sorenson (1998) et Kercheval (1997) attachent aussi une très grande importance à l'intrigue et aux personnages. Cependant, Sorenson (1998) place la thématique de l'histoire, c'est-à-dire le message que l'auteur veut transmettre, en premier plan. Selon celle-ci, sans thématique, il devient impossible de raconter une histoire.

Par contre, Kercheval (1997) identifie le point de vue du narrateur, c'est-à-dire qui fera la narration de l'histoire, comme la pièce cruciale, "je pense que le point de vue est le coeur de la narration" (traduction libre, p.22).

L'ordre d'importance qu'on attribue aux différentes composantes du récit fictif varie, cependant, tous (Conrad, 1996; Kercheval, 1997; Rubie, 1996; Sorenson, 1998; Wyndham, 1989) perçoivent les personnages, l'intrigue, la thématique et le point de vue comme occupant une place majeure au sein de la littérature fictive.

La création des personnages

Les personnages sont la voie de transmission du message. Le lecteur découvre le thèmatique et l'intrigue par l'entremise des personnages. Sorenson (1998) explique que le lecteur apprend à propos d'un personnage de trois façons: son discours, ses actions et les opinions des autres personnages face à ce personnage en particulier.

À ces caratéristiques, Kercheval (1997) ajoute l'apparence des personnages ainsi que leurs façons de faire les choses. Rubie (1996) et Conrad (1996) reconnaissent les mêmes traits, par contre ils placent les actions des personnages en premier plan.

Ainsi, dans le récit fictif, il est fondamental d'accorder une attention toute particulière à la création des personnages. Les forces, les faiblesses, les aspects physiques, les traits caractériels qu'on leur attribue doit se faire avec la plus grande minutie.

L'ordre d'introduction des personnages de l'histoire occupe une très grande importance. Selon Wyndham (1989), le protagoniste doit être le premier personnage à faire son entrée dans le récit.

Rubie (1996) soutient le point de vue de Wyndham (1989) et elle ajoute que le protagoniste doit majoritairement se révéler par ses actions. Elle insiste fortement qu'il faut montrer les attributs des personnages et non les dire.

Les personnages peuvent sensiblement changer au cours de l'histoire. Ces changements sont habituellement motivés par leur ambition, leurs émotions ou les évènements dans leur vie. Cependant, il est essentiel de donner une très grande consistance à chacun des personnages. Car, dans le cas du contraire, les personnages perdent leur crédibilité et par conséquent le lecteur perd l'intérêt.

Le développement de l'intrigue

Sorenson (1998) explique que l'histoire est toujours amorcée par un conflit auquel fait face le personnage principal. Le conflit peut être externe ou interne, ou encore les deux à la fois. La défintion du conflit est la première étape dans le développement de l'intrigue.

La situation de l'intrigue arrive en deuxième plan. L'intrigue découle du conflit. Selon Sorenson (1998) et Kercheval (1997), l'intrigue se ramifie selon l'ordre suivant:

1. Exposition: la mise en contexte
2. Ouverture: Ça amène le personnage principal au conflit.
3. Incident: le début de l'intrigue
4. Montée: La pression qui gravite autour du conflit augmente constamment.
5. Apogée: La situation conflictuelle atteind son intensité maximale.
6. Résolution: Le conflit se règle et le lecteur ressent une certaine satisfaction.

Troisièmement, Sorenson (1998) affirme que l'établissement des paramètres de l'intrigue, tels que le lieu, l'époque, la saison, etc... complète le développement de l'intrigue.

Le thème de l'histoire

Sorenson (1998) explique que la thématique ou la morale de l'histoire détermine les actions et les réactions des personnages tout au long de l'histoire, "les résultats dérivant d'une situation conflictuelle révèlent le message de l'écrivain" (traduction libre, p.9).

Elle met aussi l'accent sur l'importance de ne pas citer la morale de l'histoire mais plutôt la montrer par l'entremise des dires et des actions des personnages. La direction de l'histoire naît du thème.

Rubie (1996) mentionne que la thématique détermine la direction du récit. En conséquent, l'écrivain doit s'assurer qu'il a une idée précise et claire de l'objet de sa narration.

Conrad (1996) offre la possibilité, peu commune, de commencer l'histoire avec la thématique. Il explique que plusieurs grands auteurs, tels que, Austen, Tolstoy, Chabon, Maugham et Fitzgerald ont choisi, dans certaines de leurs oeuvres littéraires, d'amorcer avec la thématique. Cependant, il souligne que le processus doit être bref, efficace et extrêmement pertinent.

Le point de vue du narrateur

La manière de raconter une histoire ou encore, qui raconte l'histoire caractérise le point de vue du narrateur. Selon Kercheval (1997), Rubie (1996) et Sorenson (1998), il existe majoritairement trois points de vue: première personne, deuxième personne et troisième personne.

Lorsqu'on choisit d'écrire l'histoire à la première personne, le narrateur fait partie de l'histoire. Par conséquent, il peut observer tous les personnages de l'histoire, mais il ne peut révéler que ses propres émotions et réactions.

Lorsque le lecteur devient le personnage principal, il s'agit d'une narration à la deuxième personne. Ce type d'approche retient l'attention du lecteur et, d'une certaine façon, force le lecteur à s'immerger émotivement et intellectuellement dans le récit. Par

contre, la réticence de la majorité des écrivains à l'utiliser, réside dans le risque d'un refus, de la part du lecteur, à devenir le protagoniste de l'histoire.

À la troisième personne, le narrateur est retiré de l'histoire. Il existe trois variantes à l'utilisation de la troisième personne: le point de vue à la troisième personne, le point de vue limité à la troisième personne et le point de vue omniscient à la troisième personne.

Dans la première variante, le narrateur est plus éloigné de l'histoire que dans le point de vue omniscient. La narration est relaté par seulement un personnage de l'histoire.

Dans le cas du point de vue limité, l'histoire n'est pas racontée par un personnage de l'histoire, mais plutôt par un observateur à l'extérieur de l'histoire. Tout comme dans la première variante, le récit présente un point de vue unique au lecteur.

En ce qui a trait au point de vue omniscient, le narrateur connaît les pensées et les émotions de chacun des personnages. Le narrateur est partout et il donne au lecteur un point de vue multiple.

Kercheval (1997) et Rubie (1996) affirment, que le point de vue le plus commun, est celui à la troisième personne. Ils suggèrent, au novice de l'écriture, d'opter pour ce choix: Il est plus facile à utiliser et il offre une plus grande gamme de possibilités.

Conclusion

La création d'un récit fictif requiert des connaissances, de l'agilité langagière et de la persévérance. L'auteur doit s'assurer de la crédibilité et de la solidité des personnages. L'écrivain doit être capable de jongler avec les règles de la narration tout en

les respectant. L'auteur doit sélectionner un thème pertinent ainsi que choisir le meilleur point de vue pour l'hisoire qu'il veut raconter.

La création d'un conte peut s'avérer un travail de longue haleine. Cependant, un esprit observateur, une imagination fertile, une connaissance des règles, le choix d'un thème approprié au groupe cible et une bonne dose de ténacité devraient mener vers la narration d'une bonne histoire.

La structure de mon récit fictif

Le thème de l'histoire

Les écosystèmes se développent et se maintiennent selon des processus naturels. Ces processus naturels peuvent être altérés, de façon négative, par l'action des êtres humains. Par contre, l'être humain a toujours la possibilité de changer le cours de ces actions. Il y a des actions alternatives (ex: la lutte biologique) et informées qui peuvent préserver le fragile équilibre d'un écosystème.

Le développement de l'intrigue

L'histoire débute par une rencontre des quatre adolescents près d'une rivière pour une partie de pêche. Étienne, un des adolescents, découvre une carcasse d'aigle à tête blanche. Ils décident d'enquêter sur la mort de l'oiseau; lorsqu'ils retournent à la rivière chercher l'oiseau mort, il a disparu. Ils décident donc de retourner près de la rivière où ils tentent de voir s'ils peuvent trouver d'autres oiseaux morts. En effet, ils trouvent une autre carcasse d'oiseau mais cette fois-ci, c'est une bernache. Ils commencent une investigation, avec l'aide du père de Guillaume et de la mère de Natasha afin d'établir un diagnostic sur la cause de la mort des deux oiseaux. En attendant les résultats du

laboratoire, Natasha réussit à découvrir qui a ramassé l'aigle mort trouvé au début de l'histoire. Lorsque les résultats du laboratoire arrivent, les quatre adolescents, toujours avec l'aide des adultes découvrent que la pulvérisation d'un insecticide, par un employé du terrain de golf a causé la mort des oiseaux. Enfin, ils informent un groupe d'environmentalistes des évènements et ces derniers prenne la situation en main.

Les liens entre les objectifs du programme d'études de sciences et les évènements de l'histoire

- L'élève va comprendre que les actions des êtres humains ont un impact direct sur l'environnement.

-L'élève va identifier les conséquences des actions de l'homme sur les environnements locaux et globaux.

- L'élève va analyser les prises de décisions globales et personnelles et leurs impacts sur l'environnement.

-L'élève va rechercher les faits scientifiques qui expliquent les effets néfastes sur l'environnement de l'utilisation de certains insecticides.

- L'élève va analyser le problème des insecticides à partir de plusieurs sources.

- L'élève va identifier les conséquences multiples, sur les organismes d'un écosystème, de l'utilisation de certains insecticides.

- L'élève va offrir des solutions, soutenues par des recherches, aux problèmes des insecticides.

CHAPITRE 5

Conclusion

Les aspects théoriques et pratiques de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences lui confèrent un climat fort propice à l'apprentissage. Le récit fictif peut amener l'élève à être un apprennant actif tout en lui assurant l'obtention des objectifs gouvernementaux. Une telle approche pédagogique incite la motivation intrinsèque, accentue les habilités cognitives des niveaux supérieurs plutôt que s'en tenir au rappel des faits et facilite l'apprentissage plutôt que contrôler l'apprentissage.

La particularité de cette méthode ludoéducative exige une excellente préparation de la part de l'enseignant. Le choix d'un récit fictif approprié, la connaissance de son contenu, la pertinence du thème et la crédibilité des personnages dans l'histoire sont fondamentales. Une histoire pertinente prévient les conceptions erronées, les stéréotypes, les pertes de temps, etc... tout en offrant un contexte stimulant et significatif pour le lecteur.

L'extrême similarité entre les habilités développées lors de la lecture et celles à développer dans l'apprentissage des sciences est reconnnue et par conséquent la lecture d'une histoire ne peut que rehausser la compétence d'un élève dans le domaine scientifique.

Les témoignages d'enseignants révèlent la richesse d'une telle approche pédagogique. Cette méthode ludoéducative est une ressource d'une valeur inestimable qui peut être intégrée et adaptée selon les besoins individuels des élèves et des enseignants.

Recommandations

L'approche pédagogique telle que suggérée dans cet ouvrage offre plusieurs possibilités. Cependant, il est crucial que chaque enseignant l'adapte à son style ainsi qu'aux besoins de ses élèves tout en répondant aux exigences gouvernementales du ministère de l'éducation.

La première unité, interactions et écosystèmes, se porte très bien à l'initiation de l'intégration du récit fictif dans l'enseignement des sciences. Son contenu est très vaste et varié et, par conséquent il regorge de thèmes actuels tant du point de vue environmental et social que scientifique. Alberta Learning, 2001 décrit le contenu de l'unité ainsi:

> "L'évolution et le maintien des écosystèmes sont le fait de processus naturels, qui sont sensibles à l'activité humaine. Au cours de cette unité d'apprentissage, l'élève s'éveille aux divers éléments constitutifs des écosystèmes et leur interaction, de même qu'aux cycles naturels et aux processus du changement. Il apprend à mieux comprendre les écosystèmes en déterminant, par ses activités d'observation et ses recherches, les effets que l'être humain a sur eux. En réfléchissant sur ses constations, il prend conscience des conséquences tant involontaires qu'intentionnelles de l'activité humaine et se rend compte qu'il faut prendre des décisions judicieuses et agir de façon responsable." (p.11)

Il est primordial de se rappeler, que le nouveau programme de sciences insiste sur le besoin constant d'aborder les sciences d'un point de vue technologique et social autant que scientifique.

Le récit fictif peut servir d'amorce à l'unité afin de piquer la curiosité des élèves. Cependant, son intégration peut se faire au cours de l'unité ou encore comme activité concluante au module. C'est dans le pourquoi que réside l'importance de l'intégration du récit fictif et non dans le quand et le comment.

Le temps consacré au récit fictif n'est pas du temps perdu; Il s'agit tout simplement d'une façon intermédiaire d'assurer le développement de connaissances, d'habilités et d'attitudes scientifiques telles que requises par le gouvernement albertain. Par conséquent, avant l'introduction d'un récit fictif quelconque, il faut établir avec précision les objectifs que l'on vise à atteindre. Ainsi, si les préliminaires sont conduits avec minutie, le récit fictif permettra d'atteindre les buts fixés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alberta Learning. (2001). Sciences 7ième et 8ième années. Edmonton,Alberta: Alberta Learning.

Alexander, G. & Alexander, L. (1985). Sciences and Reading: Partners in Learning. Paper presented at the National Science Teachers' Association Convention, Cincinnati, Ohio.

Blosser, P. (November,1986). What Research Says: Improving Science Education. School Science and Mathematics, 60, 597-612.

Bransford, J. & Brown, A. & Cocking, R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience and school .Washington, D.C.: National Academy Press.

Burns, J. E. (October,1997). From the rainbow crow to polar bears: Introducing science concepts through children's literature. Science Scope,14-16

Butzow, C. & Butzow, W. (1989). Science through children's literature . Colorado: teacher ideas Press.

Chastain, K. (1990). La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. Études de Linguistique Appliquée, 77, 21-27.

Conrad, B. (1996). Learning to Write Fiction from the Masters. New York: Penguin Books Ltd.

Cummins, J. (1983). Language biliteracy and french immersion.The Canadian Journal of Education,8(2), 117-138.

Czerneda, J. (April,1999). Science fiction: a way to investigate change . Quill & Quire, 65(4), 39

Dixey, B. & Baird, K. (1996). Students' Entry into Science through Literature. Paper presented at the Global Summit on Science and Science Education. San Francisco, California.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 408 159)

Green, M. (1999). Art, Imagination and School Renewal: Toward a Common Language.Paper presented at the fourth International Teaching for Intelligence conference. New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 434 895)

Hoogland, C. (1998). Educational uses of story: Reclaiming story as art . Canadian Journal of Education, 23(1), 79-95.

Kercheval, J.L. (1997). Building fiction: How to develop plot and structure. Cincinnati, Ohio: Story Press, F&W Publications.

Krashen, S. (1982). Principles and pratice in second-language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Le Guin, U. (1980). On teaching science fiction. In J. Williamson (Ed.), Teaching Science Fiction: Education for Tomorrow ,21-25, Philadelphia: Owlswick Press.

National Research Council (1996). National science education standards . Washington, D.C. : Academy Press.

Netthen, J. & Smith, W.H. (1989). Student-teacher interaction patterns in the french immersion classroom: Implications for levels of achievement in french language proficiency. The Canadian Modern Language Review, 45(3), 485-501.

Ontell, V. (March, 1997). Science Fiction: Popular Culture as Reading and Learning Motivation. Reports: Meetings papers, American Culture Association meeting, San Antonio, Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 666)

Paradis, R. & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psycho-Éducation,21(2), 93-114.

Rivers, W. (1990). Les dix principes de l'apprentissage/enseignement interactif des langues. Études de Linguistique Appliquée,77, 47-64.

Roberge-Blanchet, S. (1996). L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants. La Littérature de jeunesse et son Pouvoir Pédagogique,24,(1-2), 1-13.

Rubie, P. (1996). The elements of storytelling: How to write compelling fiction. New York, N.Y.: John Wiley & Sons.

Sizer, T. (1999). On the Habit of Informed Skepticism .Paper presented at the fourth Teaching for Intelligence conference, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 434 895)

Smith, V. (1990). Teaching the Science in Science Fiction . Paper presented at the annual meeting of the American Association for Advancement of Science. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 456)

Sorenson, S. (1998). How to write short stories. New York, N.Y: Simon & Schuster Macmillan Company.

Wyndham, L. (1989). Writing for children & teenagers. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.

ANNEXE A

Le récit fictif

Chapitre 1: Une partie de pêche surprenante

La cloche sonne, Natasha ramasse son cartable et son livre de sciences. Elle marche rapidement vers la porte. Elle n'a pas bien réussi dans son test de sciences, elle a reçu 53%. Natasha essuie une larme. Elle anticipe, avec anxiété, la réaction de son père devant le résultat de son test en sciences. Mais aujourd'hui rien va réussir à gâcher sa journée parce que, après l'école, elle rencontre ses trois meilleures amis: Véronique, Guillaume et Etienne.

Aujourd'hui, ils se rencontrent près de la rivière, avec leur canne à pêche. Ils vont tenter d'attraper des truites arc-en-ciel. S'ils attrapent plusieurs truites arc-en-ciel, ils iront mangé chez Guillaume. Ils arrivent près de la rivière à 3 heures. Le temps est nuageux et le fond de l'air est frais, les conditions parfaites pour la pêche.

Les quatre amis sont heureux et chacun cherche la place parfaite pour capturer le plus gros poisson. Natasha et Véronique viennent à peine de trouver un petit oasis, qu'Étienne les appelle. Elles vont rejoindre Étienne et elles aperçoivent Etienne, accroupi près de la berge. Près de lui, Guillaume semble figé et ses yeux sont rivés sur le sol, à droite d'Étienne. Natasha et Véronique dirigent leur regard à droite d'Étienne et un triste spectacle s'offre à leurs yeux: une carcasse d'oiseau de proie. Le corps de l'aigle à tête blanche est raide comme un support de métal.

Les quatre adolescents continuent à regarder l'oiseau mort sans dire un mot. Finalement Natasha suggère d'aller chercher des gants et un sac de plastique afin de transporter les trois carcasses dans le laboratoire du père de Guillaume.Le père de Guillaume travaille dans un centre de rechercheen biochimie. Il peut peut-être les aider à trouver ce qui a causé la mort de l'oiseau.

Chapitre 2: Un diagnostic difficile

La bande des quatre arrive tout essouflé à la maison de Guillaume. Guillaume cherche ses clés mais il se rappelle que c'est mercredi. La porte n'est pas verouillée car son père est à la maison. Natasha, Véronique et Étienne adorent passer du temps chez Guillaume. Le père de Guillaume est très amusant et il raconte toujours des histoires incroyables.Le père de Guillaume est un biologiste et il connaît des tas de trucs sur toutes sortes d'organismes. Par exemple, il leur a déjà expliqué que chez les chevaux de mer, c'est le mâle qui porte le bébé.

Véronique, Étienne et Natasha sont très contents lorsque le père de Guillaume les invitent à rester pour souper. Ils téléphonent tous à leurs parents et ils demandent la permission pour rester à souper chez Guillaume.Ils s'attablent et ils commencent à déguster le souper préparé par le père de Guillaume.

- Après l'école, commence Guillaume, nous sommes descendus près de la rivière aux Castors. Nous cherchions la place idéale pour pêcher lorsque moi et Étienne avons fait une horrible découverte. Nous avons trouvé un aigle à tête blanche et il était mort.

- Où exactement avez-vous trouvé l'oiseau mort? demande le père de Guillaume.

- Sur une berge du coté sud de la rivière, répond Natasha.

- Directement à l'ouest de l'ancienne mine ce charbon, ajoute Etienne.

La père de Guillaume suggère que les enfants retournent sur la berge pour aller ramasser l'oiseau mort. Ils pourront ramener l'oiseau dans son laboratoire.

Ainsi, lorsque le repas est terminé et que la vaisselle est lavée, les quatre adolescents retournent près de la rivière et le père de Guillaume va au laboratoire. Ils iront tous le rejoindre, au laboratoire, avec la carcasse de l'aigle mort.

Lorsqu'ils arrivent près de la rivière, un homme portant un grand sac à dos, se dirige vers une voiture sport noire. Natasha remarque que l'inconnu semble nerveux. Mais, au même moment, l'inconnu leur sourit. Natasha ramène rapidement son attention sur leur découverte antérieure et les quatre adolescents continuent à marcher vers la rivière. Ils enfilent chacun une paire de gants et Véronique transporte un grand sac de plastique. Ils se dirigent vers leur triste découverte. Etienne arrive le premier sur les lieux. Il se retourne, il les regarde.

- Non, mais c'est pas vrai, dit-il à voix basse.

- Qu'est-ce qui se passe? demande anxieusement Guillaume.

- Approche-toi, réplique Etienne, et viens voir pour toi même.

- Mais comment est-ce possible? s'écrit Guillaume. Il a disparu.

- Est-ce que nous sommes au bon endroit? demande Véronique.

- Aucun doute, mentionne Natasha, je me souviens très bien de ces deux petits arbres tous grugés par les castors ainsi que ce petit tapis de fleurs bleues.

Natasha est très observatrice, elle remarque souvent des détails auxquels les autres attachent aucune importance. De plus, elle possède une mémoire incroyable: Elle peut se rappeler, par exemple, la couleur de la chemise qu'une personne portait la première fois qu'elle l'a rencontré et elle peut répéter, mot pour mot, les choses qui se sont dites lors de cette première rencontre. C'est un trait de personnalité qui vient de sa mère. La mère de Natasha est un médecin legiste et souvent son sens aiguisé de l'observation contribue à résoudre des cas très complexes. Les amis de Natasha savent que si elle est convaincue qu'ils sont au bon endroit, elle a probablement raison.

Chapitre 3: Un mystère à résoudre

Monsieur Simard les attend au bout du couloir du centre de recherche. Il hausse les sourcils.

- Pourquoi est-ce que vous n'avez pas l'oiseau avec vous?

- Il a disparu. Nous sommes arrivés à l'endroit exact où nous l'avions laissé et nous avons trouvé aucune trace de l'aigle, répond Guillaume.

-Mais soyons logique, expliqueVéronique. Il ne peut pas avoir disparu. Ça signifie simplement que quelqu'un d'autre l'a ramassé.

- Tu as raison, répond Natasha, mais qui? et pourquoi?

- Selon moi, continue Véronique, les gardiens du parc ont l'oiseau. Ils ont trouvé l'aigle et ils l'ont ramassé. Si nous téléphonons le bureau du parc provincial des prés, ils peuvent nous donner de l'information. Cependant, il faudra attendre jusqu'à demain matin, car à cette heure-ci, le bureau est fermé.

Le lendemain matin, à 8 heures, Véronique téléphone au parc national des prés. Elle explique la découverte de l'oiseau mort.. La personne à l'autre bout de la ligne lui explique que malheureusement les employés du parc des prés se promènent très peu sur les sentiers. Ils travaillent surtout dans le bureau: Ils remplissent des papiers, ils répondent au téléphone, ils montent des programmes éducatifs pour les écoles, ils font des tours guidés etc.... Malheureusement, ils ne savent pas qui a ramassé l'oiseau de proie. Ils n'ont pas reçu d'appel au sujet de la mort de l'aigle

Les quatre adolescents sont déçus. Quelqu'un a ramassé l'aigle, mais qui? Et pourquoi est-ce que cette personne n'a pas rapporté sa découverte. Un d'entre eux aurait dû rester avec leur découverte jusqu'à ce que les autres reviennent avec l'équipement nécessaire pour ramasser l'aigle. Ainsi, ils auraient pu trouver la cause de son décès. Ils n'ont pas le choix, ils doivent retourner au parc et tenter de trouver d'autres oiseaux qui ont subi le même sort.

Ils se préparent rapidement un lunch, ils montent à vélo et ils se dirigent vers le parc. Ils se séparent pour couvrir plus d'espace. Le signal pour une découverte importante sera de donner trois grands coups de sifflet. Les heures s'écoulent, Natasha et Guillaume pensent à abandonner leur recherche quand trois grands coups de sifflet retentissent dans la forêt. Chacun court en direction du bruit produit par le sifflet. Plusieurs minutes passent. D'autres coups de sifflet se font entendre et finalement nos quatre amis se retrouvent. Véronique a trouvé un autre aigle mort.

Chapitre 4: Analyse post-mortem

Les quatre adolescents s'empressent d'informer le père de Guillaume de leurs découvertes. En utilisant le téléphone cellulaire de Natasha, Guillaume compose le numéro de laboratoire de son père. Deux sonneries retentissent et quelqu'un décroche.

- Laboratoire du centre de recherche de biochimie, Christian à l'appareil.

- Bonjour Christian, ici Guillaume, est-ce que je pourrais parler à mon père?

- Salut mon grand, je te passe ton père, il est juste à côté de moi.

- Merci.

- Allo Guillaume, qu'est-ce qui se passe?

- Nous avons trouvé un autre aigle mort.

- Venez au laboratoire. Téléphonez à la mère de Natasha et demandez-lui de venir nous rejoindre le plus tôt possible, je pense qu'elle pourra beaucoup nous aider à poser notre diagnostic.

Guillaume propose donc à Natasha de téléphoner à sa mère. La mère de Natasha va les rejoindre plus tard au laboratoire. Quand ils arrivent au laboratoire, Christian se prépare à partir. Christian ébouriffe les cheveux de Guillaume en passant. Depuis le décès de la mère de Guillaume, Christian passe beaucoup de temps avec Guillaume et son père. Christian est comme un grand frère pour Guillaume.

- Ça va, mon grand?

- Ça va aller mieux quand je saurai la cause de la mort de l'aigle.

- Ne t'inquiète pas Guillaume, avec l'expertise de ton père et celle de la mère de Natasha, vous avez de bonnes chances, le rassure Christian en lui faisant un clin d'oeil. En passant, n'oublie que j'ai des billets pour le match de football de Dimanche!

- Chic! s'exclame Guillaume.

- Ton père se trouve dans le laboratoire 2A, il vous attend. lui dit Christian tout en sortant du laboratoire.

- Merci.

Ils frappent poliment à la porte et monsieur Simard vient leur ouvrir. Véronique donne au père de Guillaume le sac contenant l'oiseau mort.

- Mettons-nous au travail immédiatement, dis Monsieur Simard, en ouvrant le sac avec empressement. Est-ce que quelqu'un peut se charger de prendre des notes tandis que les autres vont m'aider à faire les observations.?

- Moi! s'exclame rapidement Guillaume. Il ne se sent pas capable d'observer l'oiseau mort. Depuis qu'il est tout petit, il possède une fascination et une tendresse infinies pour ces créatures célestes. Il ne veut pas regarder une fois de plus la carcasse de l'aigle.

Les trois autres sont fort contents que Guillaume se soit porté volontaire, alors ils se rassemblent autour de la table, chacun enfile une paire de gant et tous couvrent leur bouche d'un masque. Les voilà prêts à commencer leur enquête.

- En ramassant l'oiseau, affirme Véronique, j'ai remarqué qu'il y a des petites traces de sang aux alentours du bec.

- Moi aussi, ajoute Natasha, j'ai noté le sang et j'ai aussi remarqué un liquide épais qui sortait du bec, un peu comme du mucus.

- Les pattes, ajoute Étienne, les pattes aussi étaient très raides.

- Vos observations sont très importantes, souligne Monsieur Simard, continuez à réfléchir pendant que je commence à faire des petites incisions dans la trachée et dans l'oesophage.

- Mais papa, pourquoi est-ce que tu dois faire ces incisions?

- Vos observations m'amènent à croire qu'il s'agit peut-être d'un cas d'anoxie. La plupart du temps, l'anoxie provoque la congestion et l'écoulement de sang par la bouche.

- C'est quoi l'anoxie? demande Véronique.

- L'anoxie, explique Étienne, c'est la même chose que l'asphyxie. L'année dernière j'ai fait une recherche sur les différentes causes d'asphyxies chez les nouveaux-nés. C'est lorsque les voies respiratoires sont bloquées par quelque chose, alors l'organisme arrête de respirer.

- Très bien expliqué, complimente une voix féminine dans l'entrebaîllement de la porte.

- Bonjour madame Roberge, merci pour le compliment, lui dis Étienne en rougissant légèrement.

- Bonjour tout le monde, alors qu'est-ce que vous avez trouvé jusqu'à maintenant?

- Nous venons à peine de commencer, explique Natasha à sa mère. Nous avons partagé nos observations et le père de Guillaume se prépare à faire des incisions pour prélever des échantillons dans la trachée et dans l'oesophage car il pense qu'il s'agit d'un cas d'asphyxie.

- Dans ce cas, réplique Madame Roberge, je prélèverai des échantillons de sang et des tissus musculaires et pulmonaires.

Le reste de la journée se déroule ainsi, le père de Guillaume examine et analyse l'intérieur de la bouche, de la trachée et de l'oesophage de l'oiseau. De son côté, la mère de Natasha analyse le sang et les tissus musculaires et pulmonaires de l'aigle mort. Natasha, Véronique et Étienne suivent attentivement chaque mouvement et chaque analyse menés par les deux adultes tandis que Guillaume prend des notes. Pour les tests plus spécifiques, il faudra attendre quelques jours car il faut envoyer les tissus, le sang et les résidus du tube digestif dans un laboratoire de toxicologie et d'analyse du ministère de l'environnement (TAME).

Chapitre 5: Une découverte inattendue

Le lendemain, Étienne et Véronique suggèrent à leurs amis de retourner à la rivière pour reprendre leur partie de pêche interrompue.

- Bonne idée, dis Guillaume, je cherche ma canne à pêche et je vous rejoins à la rivière très bientôt.

-Mon père veut absolument que je corrige mon test de sciences, soupire Natasha, alors je vous rejoins plus tard.

- D'accord, à plus tard!

Une heure plus tard, Natasha arrive dans le stationnement du parc. Elle marche la tête basse car elle pense à la conversation qu'elle vient juste d'avoir avec son père. Il veut qu'elle commence à voir un tuteur pour les sciences, 2 heures par semaine. Elle se demande comment elle va arriver à satisfaire toutes les exigences de son père. Elle doit pratiquer 3 heures de piano par semaine, elle fait partie d'une équipe de natation auquelle

elle consacre 7 heures par semaine pour l'entraînement. Et maintenant, le tuteur en sciences. Alors qu'elle est absorbée dans ses pensées, des bruits de pas la surprennent. Elle lève la tête et elle aperçoit le même homme qu'hier, mais cette fois-çi il transporte un sac en plastique transparent. Il l'aperçoit, il monte rapidement dans sa voiture et il quitte le stationnement à toute vitesse. Natasha a le temps de voir une partie de la plaque d'immatriculation, N....8 et la voiture n'est plus là. Elle remercie silencieusement son père. C'est grâce à lui, si elle a pu observer ce qui vient juste de se dérouler: L'hommme transportait deux oiseaux morts dans son sac de plastique. Est-ce possible, que lorsqu'elle l'a aperçu hier, il transportait l'aigle mort dans son sac à dos? Est-ce la raison pour laquelle il avait l'air si nerveux? Et si c'est le cas, pourquoi est-ce qu'il n'a pas rapporté l'animal mort aux gardes du parc provincial des près? Où est-ce qu'il amène les oiseaux? Elle se met à courir pour informer ses amis de ce qu'elle vient d'apercevoir.

- Guillaume, cri Natasha tout essoufflée, tu devineras jamais ce que je viens de voir!

- Natasha, calme-toi, reprend ton souffle et explique moi ce que tu viens juste de voir.

- Pas tout de suite, nous devons d'abord trouver Véronique et Étienne. Vite, laisse tous tes trucs là et viens!

- D'accord, réplique impatiemment Guillaume, j'arrive.

Natasha n'attend pas Guillaume, elle avance à toute allure lorsqu'enfin elle aperçoit Étienne et Véronique,

- Étienne!Véronique! crie-t-elle à tue-tête.

- Merci beaucoup Natasha, la première fois que quelque chose mord à l'hameçon et tu viens juste de l'avertir de notre présence.

- Je pense que tu m'en veux surtout de vous avoir surpris main dans la main, réplique Natasha en riant.

- Tu imagines des choses, j'avais la main dans mon sac à hameçon.

- Oui, oui, sûrement, mais de toute façon j'ai quelque chose de très important à partager avec vous.

Guillaume arrive quelques minutes plus tard, à bout de souffle. Natasha explique en détails ce qu'elle vient juste d'apercevoir dans le stationnement ainsi que la conclusion qu'elle en a tirée.

- Nous ne sommes pas plus avancés, remarque Véronique. Ton analyse des faits est très logique mais comment allons-nous parvenir à retracer l'homme et sa voiture noire. Il doit y avoir des milliers de voitures noires dont la plaque d'immatriculation commence avec un N et se termine avec un 8, spécialement dans une ville aussi grande que la nôtre.

- Je suis d'accord avec Véronique, ça va être difficile et peut être même impossible de retracer cet homme.

- Il ne faut pas être pessimiste, interrompt Guillaume, la chance peut nous sourir. Je propose que Natasha téléphone à sa mère. La nature du travail de Madame Roberge l'amène à travailler étroitement avec les détectives. Elle peut peut-être nous donner des idées!

- J'ai oublié mon téléphone cellulaire, nous pouvons aller utiliser les cabines téléphoniques au terrain de golf, propose Natasha,c'est à environ 1 kilomètre d'ici.

Quinze minutes plus tard, ils viennent à peine d'arriver au terrain de golf que Natasha arrête brusquement de marcher.

- Est-ce que vous voyez ce que je vois? chuchote Natasha.

Ses amis lui jettent un regard interrogateur. Natasha pointe alors vers le côté Nord du stationnement. La fameuse voiture noire, N....8 est là. Ils s'approchent du véhicule. Ils réalisent qu'elle occupe un espace réservé aux employés du terrain de golf.

- Pourquoi est-ce qu'un employé de terrain de golf ramasse des oiseaux morts dans un parc provincial? demande Véronique.

Chapitre 6: Des résultats confirmatifs

-Papa! vite, viens ici, papa!

-Oui, je t'entends, qu'est-ce que tu as à crier ainsi?

- Nous savons qui a ramassé le premier aigle mort que nous avons trouvé. Il travaille pour le terrain de golf, il conduit une voiture noire et il p...

- Pas si vite! reprends ton souffle, ramasse les sandwiches que j'ai préparés pour le souper et rejoins-moi dans la voiture.

- Mais papa, attends, ce que j'ai à te raconter, c'est important!

- Je sais Guillaume, mais le début du match de football, ça aussi c'est important.

- J'avais complètement oublié!

Durant le parcours vers le stade de football Guillaume raconte à son père tous les évènements de la journée. Monsieur Simard écoute attentivement son fils. Une théorie commence à germer dans sa tête quant à la cause de la mort des aigles. Cependant, il doit attendre les résultats du laboratoire pour confirmer sa théorie.

Le lendemain, les résultats arrivent au laboratoire de monsieur Simard. Il commence à ouvrir l'enveloppe mais il arrête. Il décide d'attendre que Guillaume et ses amis soient là. Il téléphone à l'école de son fils et il laisse un message pour que Guillaune et ses amis viennent le rejoindre dans son laboratoire après l'école. En fin d'après-midi, les quatre adolescents arrivent au laboratoire de monsieur Simard.

- J'ai reçu les résultats ce matin et j'ai décidé de vous attendre pour ouvrir l'enveloppe.

- Merci papa, c'est très chic de ta part.

- C'est votre enquête, après tout. Je vais vous lire les résultats. Il ouvre l'enveloppe en faisant bien attention de ne pas déchirer le contenu.

- Voilà, les tests révèlent que la partie supèrieure du tube digestif contenait du diazinon à des concentrations variants 17,2 à 19,0 g/g, soit des concentrations inférieures aux doses létales pour les aigles à tête blanche du Canada. Le Diazinon étant métabolisé très rapidement par l'organisme, on suppose que les spécimens prélevés dans les tubes digestifs ne reflétaient pas vraiment l'ampleur des quantités consommées.

- Excusez-moi, monsieur Simard, lui demande timidement Étienne, qu'est-ce que c'est du dianoz...,

- C'est un mot difficile, n'est-ce pas, Ça s'écrit d-i-a-z-i-n-o-n. Le diazinon est un insecticide très efficace qui peut être utilisé pour lutter contre à peu près n'importe quel insecte. Ce produit est absorbé directement par les insectes en contact avec le jet ou les résidus sur les surfaces vaporisées. Le diazinon, tout comme les autres insecticides organophosphorés, tue les insectes en entravant l'action d'enzymes importantes du système nerveux. Les circuits du système nerveux sont bloqués, ce qui provoque une

contraction rapide des muscles, puis la paralysie. La mort est causée par la paralysie de l'appareil respiratoire.

- Alors, intervient Natasha, si c'est un produit toxique contre les insectes, pourquoi est-ce que les oiseaux sont morts?

- Malheureusement, continue monsieur Simard, ce n'est pas un produit très sélectif. Il est aussi très toxique pour les oiseaux et il est moyennement toxique pour les poissons.

- Mais les aigles ne mangent pas d'insectes, affirme Véronique, alors comment ont-ils été contaminés?

- D'accord, mais ils se nourrissent d'organismes dont certains d'entre eux sont insectivores, explique le père de Guillaume. Les résidus de diazinon s'accumulent dans le chaîne alimentaire, et la concentration du diazinon augmente au fur et à mesure que l'insecticide voyage dans les maillons de la chaîne alimentaire. L'aigle étant un prédateur, il se retrouve au dernier maillon de la chaîne alimentaire alors il consomme de grandes quantités de cet insecticide. Lorsque le diazinon n'est pas exposé à la lumière, il prend beaucoup plus de temps à se décomposer. Cela signifie, que pendant son cheminement dans la chaîne alimentaire, les propriétés insecticides peuvent demeurer dans ce qui a été contaminé.

- Pourquoi est-ce qu'on utilise ces produits, s'ils sont si dangereux? demande Guillaume

- Il faut être très digilent et très bien informé lorsqu'on décide d'utiliser un insecticide quelconque. Dans le cas présent probablement qu'il y a eu exagération dans la fréquence, la quantité et le type d'application d'insecticide, commence monsieur Simard.

Ainsi, pour la prochaine heure le père de Guillaume explique aux enfants la complexité et la diversité des insecticides.

Chapitre 7: Une campagne de sensibilisation

Une pétition, initiée par nos quatre jeunes, conteste le manque de digilence, de la part des dirigeants du terrain de golf, dans l'application du diazinon. La pétition, renfermant plus de 50 000 signatures, est présentée au ministère de l'environnement qui promet de réviser les lois gouvernementales afin d'avoir un meilleur contrôle de l'utilisation des pesticides. De son côté, les dirigeants du terrain de golf ont été réprimandés par le gouvernement cependant le centre récréatif poursuit ses activités et aucune amende n'a été imposée au terrain de golf.

Dans les semaines qui suivent, un groupe d'environnementalistes prend la situation en main. Les évènements entourant la découverte des oiseaux morts font la une. Une photo des quatre adolescents apparaît en première page.

Trois semaines après les évènements, le père de Guillaume reçoit un appel de la part du directeur du groupe d'environnementalistes. Il veut que les efforts et les actions des quatre adolescents soient reconnus. Il explique à monsieur Simard qu'il a reçu un appel de David Suzuki. Monsieur Suzuki a été impressionné par les actions des quatre jeunes et il aimerait que les quatre jeunes participent à un documentaire traitant des excès dans l'utilisation des pesticides à travers le monde.

Nos quatre héros sont heureusement surpris par la tournure des évènements. Ils passent donc une partie de l'été à filmer des séquences du documentaire de David Suzuki.

ANNEXE B

Liste de suggestions d'activités

1. Une recherche : Les thèmes de recherche sont nombreux et très variés. Voici quelques exemples:

- L'impact environnemental de l'utilisation d'un pesticide en particulier.
- Les grands groupes de pescticides et leurs effets sur l'environnement.
- Le processus de détection d'insecticides dans les organismes.
- Les différentes industries qui utilisent les pescticides.
- L'impact humain, social et économique des pesticides.
- L'utilisation de pesticides, au Pérou, dans les industries producteurs de roses et l'effet sur les travailleurs dans ces industries.

2. Un débat : Le sujet se porte très bien au débat. Les impacts environnementaux, sociaux, économiques et humains sont multiples.
3. Création d'un récit fictif : L'élève peut créer une histoire qui pivote autour d'un thème environmental actuel et pertinent relié aux pesticides.
4. Création d'un jeu de société : Les composantes et les règles du jeu pivote autour d'un thème relié aux interations environnementales et les pesticides. Les impacts environnementaux, sociaux, économiques et humains devraient être présents dans le jeu.
5. Présentation multi-média
6. Production d'un bulletin de nouvelles

ANNEXE C

Liste de quelques sites internet portant sur les pesticides

- www.cws-scf.ec.gc.ca/hww-fap/pesticides/pest.html
- www.ns.ec.gc.ca/epb/factsheets/pesticides/diaz_f.html
- www.caps.20m./sankeysage.htm
- www.oag.state.ny.us/environment/golf95.html
- ens-news.com/ens/jan2001/20011%2D01%2D03%2D06.html
- www.inra.fr/Internet/Produits/dpenv/riviec20.htm
- www.dogstory.net/Produits%20toxiques.htm
- wildlife.usask.ca/french/backNewsLetters/NewVol4No2.htm
- www.who.int/pcs/ehc/summaries/ehc_198.htm#French
- www.who.int/pcs/ehc/summaries/ehc_197.htm#French
- www.bsc-eco.org/organization/bfproj01.html
- bananas.agoranet.be/Français/Environmental.htm
- www.biologie.ens.fr/fr/neuro/asche97.html
- www.chez.com/guatemalt/arcphosphores.html

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Hélène Saint Onge

Title of the Research Project: Le choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse au Yukon

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation- Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2002

University of Alberta

Le choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse au Yukon

par

Hélène Saint Onge

Activité de synthèse
Soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en Sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2002

University of Alberta

Faculty of Graduates Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Le choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse au Yukon,* présentée par Hélène Saint Onge en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Dédicace

Je dédie cette recherche à Yann, Véronique, Fanny, Renaud et Lara. Sans leur amour, leur support et leur très grande patience, je n'aurais pas eu le même courage et la détermination nécessaire afin de poursuivre ma démarche d'apprentissage.

Abstract

This research project studies the reasons given by twenty parents of the Whitehorse area for their choice of a particular school program. The respondents, who are all living in mixed couples, are all entitled to send their children to French school and took part in an interview in the spring of 2002. The reasons given are compared to those invoked by other parents from Calgary, Halifax, Vancouver and Sudbury, and published in a 1999 study commissioned by the Offical Languages Commission from Réseau Circum.

The study concludes that psychological factors play a determining role in the choice of an immersion or anglophone program, whereas cultural factors play the determining role in the choice of a francophone program. Social class appears also to have an incidence on the choice of a school program.

Résumé

Ce projet de recherche étudie les raisons motivant le choix scolaire de vingt parents ayants droit du Yukon, vivant principalement à Whitehorse et ses environs. Ces parents, qui se trouvent tous dans des unions exogames, ont participé à une entrevue au printemps 2002. Leurs raisons sont comparées à celles évoquées dans l'étude qualitative produite en 1999 par le Réseau Circum et commandée par le Commissariat aux langues officielles portant sur le choix scolaire de parents provenant de Calgary, de Halifax, de Vancouver et de Sudbury.

Les résultats de la présente étude démontrent que les facteurs psychologiques jouent le plus grand rôle dans le choix scolaire des programmes d'immersion et anglophone tandis que ce sont les facteurs culturels qui prédominent pour les parents qui ont opté pour le programme francophone. Le fait d'appartenir à une certaine classe sociale semble aussi avoir une incidence sur le choix du programme scolaire.

Remerciements

Merci à Phyllis Dalley, pour son encadrement impeccable et à Louise Cashaback et Réjean Babineau pour leurs judicieux conseils linguistiques. Merci aussi aux gens du Réseau Circum, qui m'ont permis d'utiliser leur projet comme point de départ.

Table des matières

Liste des tableaux

Introduction

La présente étude porte sur les parents ayants droit de la région de Whitehorse au Yukon. Elle vise à élucider les raisons qui motivent leur choix d'un programme scolaire pour leurs enfants, soit le français langue maternelle, l'immersion française ou l'anglais.

Avant d'aborder l'étude comme telle, il convient d'établir certains faits. D'abord, c'est l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (annexe A) qui détermine quels parents ont un droit constitutionnel à l'éducation en français en milieu minoritaire au Canada. Le terme « ayants droit » est utilisé dans cette recherche pour désigner les parents qui ont ce droit constitutionnel, c'est-à-dire ceux et celles qui sont des Canadiens/nes dont la première langue apprise et encore comprise est le français ou qui ont suivi leur cours primaire en français. Il revient, par contre, à la commission scolaire francophone de décider si un parent qui ne répond pas aux critères de l'article 23 peut inscrire ses enfants dans une école de la minorité francophone. Enfin, les répondants[1] dont il est question dans cette étude se trouvent tous dans des unions exogames, c'est-à-dire que la langue parlée par les personnes interviewées est le français et leurs conjoints ont comme langue maternelle l'anglais ou une autre langue.

Selon le recensement de Statistique Canada (1991), quatre cent cinquante (450) élèves ont le droit d'être inscrits à l'école française (il n'y en a qu'une) au Yukon. Pourtant, cette école ne compte en 2002, année de l'étude, que cent trente-cinq (135) élèves. Pourquoi en est-il ainsi ? Plusieurs ayants droit choisissent d'inscrire leurs enfants au programme de français langue première, alors que d'autres choisissent plutôt le programme d'immersion ou le programme anglophone. Aucune étude n'a été faite sur ce sujet dans le milieu de Whitehorse. Directrice de l'école française à

[1] Le masculin est utilisé ici de façon générique et comprend autant les femmes que les hommes.

Whitehorse, au Yukon, je veux connaître les raisons qui motivent le choix des parents, car ces informations peuvent donner des pistes pour aider à faire la promotion de l'école française et attirer davantage d'élèves.

Dans la présente recherche, je compare les raisons qui motivent le choix scolaire de vingt parents de Whitehorse avec celles évoquées dans un contexte similaire par des parents de quatre grandes villes canadiennes. L'étude qui a servi de point de départ au projet de recherche actuel consiste en une étude qualitative publiée en 1999 par le Réseau Circum et commandée par le Commissariat aux langues officielles. Elle porte sur les raisons qui motivent le choix scolaire de parents de Calgary, de Halifax, de Vancouver et de Sudbury.

Le chapitre 1 comporte une partie théorique qui donne une idée de la situation des écoles françaises en milieu minoritaire et de l'histoire de ces établissements à travers le pays. Le rôle de ces écoles, tout comme les nombreux défis auxquels elles font face, sont aussi abordés afin de présenter un portrait bien précis de la réalité qu'elles peuvent vivre. Ces premières données théoriques sont suivies d'autres portant sur le choix scolaire des parents ayants droit au pays. Ces dernières sont tirées de recherches récentes sur le sujet.

Au chapitre 2, je trace un portrait du Yukon et de sa francophonie de façon à bien mettre en évidence le contexte historique et social dans lequel évoluent les parents ayants droit de mon étude. Je décris brièvement les différents programmes scolaires disponibles.

Le chapitre 3 décrit la méthodologie utilisée. Le chapitre 4 trace un portrait sommaire des parents ayants droit interviewés et donne les raisons motivant le choix scolaire. Ces raisons sont ensuite

comparées à celles de l'étude du Commissariat aux langues officielles, pour enfin donner lieu aux conclusions de ma recherche.

Chapitre 1

L'école française en milieu minoritaire

Le chapitre qui suit présente d'abord un bref historique de l'école française afin de mieux mettre en lumière la situation actuelle. En effet, les luttes pour avoir accès à l'éducation en français font partie intégrante de l'histoire des francophones au Canada. Je traite ensuite du choix de la langue d'enseignement des parents ayants droit pour leurs enfants.

1.1 Survol historique

Au Canada, c'est en 1604, à Port Royal, en Acadie, qu'on voit apparaître l'enseignement privé aux francophones sous le régime français. Plus tard, les Jésuites ouvrent à Québec en 1635 une école pour garçons et leur offrent le cours classique (Lacourcière, J., Provencher, J., Vaugeois, D., 1973). L'ouverture d'une école pour francophones et Amérindiens a lieu en 1678 à Kingston, autrefois connu sous le nom de Fort Frontenac. Ailleurs au pays, l'éducation en langue française se développe lorsque les communautés francophones sont bien établies. Selon Martel (1993: 735), les premières écoles françaises dans l'Ouest canadien sont fondées au début du 19e siècle par des missionnaires. Les communautés francophones sont responsables de transmettre leur langue et leur culture; elles le font par le biais d'écoles françaises qui sont financées et gérées par les membres de la communauté francophone et le clergé.

Or, l'avènement de la Confédération canadienne en 1867, qui confie la responsabilité de l'éducation aux provinces, a de fortes répercussions sur l'évolution de l'éducation en français partout au pays. La langue anglaise est favorisée par les gouvernements provinciaux et l'enseignement en français est restreint, voire interdit. Toujours selon Martel (1993), c'est seulement vers les années 1910-1920 que les minorités francophones se prennent en main et mettent sur pied des associations afin de s'occuper de dossiers culturels et politiques. Ces minorités francophones exercent une influence accrue auprès des gouvernements provinciaux et font de plus en plus connaître l'importance de conserver leur langue et leur culture, « idéologie qui s'oppose à celle, assimilationniste, des états provinciaux » (p. 737). Dans plusieurs provinces, les francophones ont néanmoins à attendre une soixantaine d'années avant d'avoir des écoles bien à eux.

En 1963, suite à la Révolution tranquille au Québec, on constate un changement idéologique au niveau du gouvernement fédéral, qui reconnaît officiellement la dualité linguistique du Canada. Ce gouvernement crée la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (la Commission Laurendeau-Dunton) qui aidera à établir une politique nationale sur le bilinguisme. La question des droits scolaires des minorités de langues officielles s'impose et les communautés de langue française revendiquent leurs droits. La loi canadienne sur les langues officielles est adoptée en 1969 suite aux travaux de la Commission Laurendeau-Dunton. La reconnaissance de la dualité linguistique par le gouvernement fédéral, lui permet de mettre le français en valeur. Selon Martel (1993), la Commission Laurendeau-Dunton a donné la possibilité aux apprenants des écoles de la minorité d'acquérir la langue. Elle a aussi permis d'assurer la continuité des minorités de langue officielle en leur offrant un milieu propice à la promotion sociale et culturelle. Par ailleurs, plusieurs provinces encouragent les programmes d'immersion pour apprendre le français comme langue seconde et promouvoir le bilinguisme.

Suite aux recommandations de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, le gouvernement canadien enchâsse, en 1982, l'article 23 dans la *Charte canadienne des droits et libertés*. Cette disposition entre en vigueur en 1986. Tel que mentionné précédemment, elle confère aux minorités linguistiques de langues officielles, des garanties constitutionnelles en matière d'éducation. Ceci signifie que les Canadiens et les Canadiennes ont le droit de faire instruire leurs enfants dans leur langue maternelle, lorsque celle-ci est une des deux langues officielles du pays, soit l'anglais ou le français, et ceci, dans des écoles gérées par la minorité.

L'adoption de l'article 23 (annexe A) marque une nouvelle étape dans l'évolution des droits des minorités et ce, à différents niveaux. Au plan communautaire, l'éducation est désormais prise en charge par la collectivité minoritaire; au plan provincial, les dispositions juridiques doivent respecter les obligations constitutionnelles des provinces et au plan national, le gouvernement fédéral se voit confier la responsabilité des minorités de langue française :

> De plus, le gouvernement fédéral entend offrir aux minorités francophones des conditions scolaires comparables à celles dont bénéficiait la minorité anglophone au Québec avant l'adoption de la loi 101 (Martel, 1993: 741).

Selon Tardif (1995), l'article 23 vise non seulement à permettre l'épanouissement des minorités de langue officielle au pays, mais aussi à remédier à une situation historique qui avait entraîné l'assimilation des minorités. Les luttes ont été nombreuses et longues pour faire respecter la *Charte*. Au Yukon, par exemple, le programme de français langue première a vu le jour en 1984 en application de l'article 23, mais seulement après de nombreuses luttes menées par des parents ayants droit. La gestion scolaire n'a été obtenue que douze ans plus tard.

Depuis la promulgation de l'article 23, l'école française a donc pris son essor partout au pays. Il importe de connaître le rôle qu'elle joue actuellement en milieu minoritaire et de saisir les défis qu'elle doit relever.

1.2 Rôle et défis

Le rôle principal de l'école de langue française est de valoriser la langue et la culture françaises et d'en favoriser l'assimilation. Elle a comme tâche, dans certains cas, d'enseigner les rudiments de la langue française aux élèves et de développer un sentiment d'identité culturelle et d'appartenance à la communauté minoritaire. Dans d'autres cas, elle doit servir de ressource culturelle pour la communauté. L'école française en milieu minoritaire fait, sans contredit, face à de nombreux défis dans la réalisation de ces responsabilités.

Selon plusieurs auteurs (Gérin-Lajoie, 1996; Landry et Allard, 1996; Hébert, 659; Heller, 1987; Martel, 2001), la collectivité doit participer davantage à la vie de l'école; l'école à elle seule ne peut assurer le maintien de la langue et de la culture. La communauté doit donc travailler de concert avec l'école. En effet, des partenariats forts avec la communauté francophone contribuent « à la reproduction sociale, linguistique et culturelle du groupe minoritaire » (Gérin-Lajoie, 1996 : 268). Les taux de transfert linguistique vers l'anglais témoignent de l'importance de ce partenariat.

Les résultats des derniers recensements de Statistique Canada indiquent une augmentation du phénomène d'assimilation, autre défi de l'école française. Cette menace explique le besoin pressant de la promotion de la langue et de la culture française. Effectivement, on sait aussi que les minorités linguistiques comptent sur le système scolaire pour freiner ce phénomène. Certains semblent croire que l'école peut jouer un rôle crucial dans la survie d'une minorité ethnique (Hamers et Blanc, 1983; Skuttnab-Kangas, 1983 dans Landry et Allard, 1988), alors que d'autres

pensent qu'elle peut contribuer à l'assimilation (Bibeau, 1982; Paulston, 1980, et Edwards, 1985 dans Landry et Allard, 1988; Desjarlais, 1983 dans Tardif, 1990). Mahé (1993 : 687) avance que l'école francophone du début du siècle a été l'un des premiers facteurs d'assimilation, car :

> les contenus cognitifs et culturels des programmes d'étude scolaires développés par la majorité anglophone après 1892 allaient à l'encontre des aspirations nationales des Albertains francophones.

Toujours selon Mahé, la majorité des programmes scolaires élaborés depuis 1985 par le ministère de l'Éducation de l'Alberta sont en grande partie des traductions des programmes anglais en français ou proviennent du Québec et de la France. Pour sa part, le Yukon utilise les curriculums de la Colombie-Britannique qui sont aussi des traductions de l'anglais pour la majorité des sujets enseignés. Toutefois, les programmes de français et de sciences humaines dérogent à cette règle, ils sont écrits en français, voulant refléter le caractère unique francophone.

Le démographe Castonguay (2000) croit que la survie des communautés de langue française est moins compromise dans les régions où les francophones demeurent nombreux et concentrés. Là où ce n'est pas le cas, les données font voir une assimilation des jeunes adultes. Allaire et Fedigan (1993) parlent de « survivance et assimilation: deux faces d'une même médaille ». Pour eux, ces concepts se définissent en termes de continuité ou de changement culturel et linguistique. Plutôt que de parler d'assimilation, Landry et Allard (1988) préfèrent les notions de bilinguisme additif et soustractif, qu'ils empruntent à Lambert (1975). Le bilinguisme additif se définit comme l'apprentissage d'une deuxième langue sans perdre sa langue maternelle. S'il y a des pertes au niveau de la langue maternelle suite à l'apprentissage d'une langue seconde, on parle de bilinguisme soustractif. Pour Tardif (1990), c'est le manque d'enracinement culturel dans la langue française qui peut donner lieu au bilinguisme soustractif et mener à l'anomie[2].

---

[2] État psychologique complexe incluant des sentiments d'aliénation et d'isolement par rapport à la société environnante.

Un troisième défi qu'il ne faut pas oublier concerne la masse critique : dans les écoles françaises en milieu minoritaire, le nombre d'élèves ne permet pas toujours d'assurer une gamme de services et d'options comparable à celle qu'on offre en anglais (Tardif, 1995; Dolbec, 1993, et Heller, 1987). Par exemple, l'école française de Whitehorse se doit d'être créative afin de mettre de nouveaux programmes sur pied. Le personnel enseignant, de son côté, doit faire preuve de souplesse afin de varier les options offertes d'année en année. Malgré cela, il reste évident que le personnel enseignant de cette école fait face à des limites. Il doit, entre autres, travailler avec les mêmes groupes d'élèves du secondaire plusieurs années d'affilée.

Finalement, on ne peut parler de l'école française sans mentionner la culture qui la sous-tend. Plusieurs auteurs consultés (Bernard, 1997; Courtel, LeBlanc et Trescases, 1990; Desjarlais, 1983; Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988) s'entendent pour dire que la culture est un élément central, voire crucial de l'école française. Elle est essentielle au curriculum et peut faciliter l'assimilation des éléments intégrateurs des compétences communicatives et linguistiques. Elle assure la cohérence du contenu éducatif véhiculé quotidiennement à l'école. La culture permet également aux élèves de comprendre le fait français et s'y reconnaître.

Bon nombre de parents reconnaissent l'école française comme étant celle qui veut inculquer une langue et une culture à l'enfant. Il serait donc pertinent de préciser la notion de culture que l'école veut promouvoir.

1.2.1 La culture et l'école

Les définitions de la culture se multipliant d'un écrit à l'autre, il paraît indispensable d'en présenter deux qui retiennent mon attention. Levasseur-Ouimet et Tardif (1997), qui elles-mêmes

retiennent la définition de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1969) décrivent la culture comme étant :

> la manière globale d'être, de sentir; c'est un ensemble de mœurs et d'habitudes, c'est aussi une expérience commune; c'est enfin un dynamisme propre à un groupe qu'unit une même langue.

Forquin (1989: 10) complète bien cette définition en ajoutant une composante socio-historique :

> d'un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive (1989 :10).

La culture reste donc cet élément vivant et dynamique qui fait vibrer les élèves de l'école française.

Tel que mentionné à la dernière section, la culture doit faire partie de la programmation scolaire. Selon Ruest (1988) et Desjarlais (1983), il est important de mettre sur pied à l'école française un programme d'animation ou d'intégration culturelle visant à offrir aux jeunes une vie francophone dynamique. Les élèves doivent être exposés à une culture qui leur fait connaître et apprécier leur passé. Cependant, elle ne doit pas se limiter aux us et coutumes. Selon un document présenté par la Fédération de la jeunesse canadienne française (FJCF, 1999) dans le cadre du projet éducatif pan-canadien, les interventions et les manifestations culturelles doivent respecter aussi les valeurs des communautés où elles se produisent. De plus, il est important d'envisager une culture qui s'ouvre sur le monde. Dalley (2002 : 18) recommande à la francophonie de développer un « espace culturel et linguistique francophone plus large et plus moderne qui rend possible l'expression de multiples identités sociales dans un vrai monde ». L'auteur avance que « ce dépassement de l'identité ethnolinguistique est nécessaire à la pleine participation des jeunes à la construction d'un monde dont ils sont les héritiers » (Dalley, 2002 : idem).

Les parents qui choisissent et soutiennent l'école française influencent grandement la culture de l'école de leurs enfants. À Whitehorse, par exemple, les parents participent activement lors des activités culturelles que l'école française organise. Il s'avère donc difficile de parler de l'école sans parler des parents et en particulier, des parents ayants droit qui se prévalent de leur droit. Parallèlement, savoir qui ne choisit pas l'école française et pourquoi me permettra de proposer des stratégies pour leur plus grande inclusion. Il faut expliquer qui sont exactement les ayants droit et quelles sont les raisons motivant leur choix de programme scolaire pour leurs enfants.

1.3 Les parents ayants droit

Les parents des enfants visés par l'article 23 de la Charte (annexe A) constituent la clientèle principale des écoles françaises langue première des provinces et territoires canadiens. Ces parents ayants droit peuvent provenir d'unions homogènes (les deux parents parlent le français) ou d'unions exogames (seul un des parents est francophone). On trouve également les expressions « mariage mixte » ou « mariage hétérogène ».

Dans la présente recherche, je m'intéresse à la réalité des parents qui font partie d'unions exogames. Il est plus fréquent de trouver ces unions dans les régions où le français est minoritaire, car il y a là un nombre limité de partenaires possibles ayant la langue de la minorité comme langue maternelle et, étant donné que l'autre langue et culture sont majoritaires, il peut être plus facile de choisir un partenaire anglophone. Ces familles sont souvent vues comme un défi pour l'école, qui voit un lien entre l'exogamie et l'assimilation. Dans le cas de l'école française de Whitehorse, on retrouve plus de soixante-cinq pour cent de couples exogames. Plusieurs chercheurs ont déjà abordé la question de l'assimilation dans ce type de couple.

Castonguay (1979) présente des données de recherche qui semblent se contredire. D'une part, une étude de Carisse (1969) stipule que c'est la femme qui se trouve désavantagée dans les mariages mixtes et ce, à deux niveaux : minoritaire de par sa langue maternelle et du sexe dit faible, elle s'anglicise plus facilement que l'homme francophone. Cependant, une étude plus récente (Fédération des francophones hors-Québec, 1977) dénote que dans le cas des minorités canadiennes-françaises, l'homme de langue française ayant épousé une anglophone adopte la langue de celle-ci dans des proportions allant entre quatre-vingt-trois pour cent et quatre-vingt-dix-sept pour cent. Cette contradiction peut relever d'un changement social soit à l'égard du statut de la femme, soit à l'égard de la langue française. Effectivement, une étude menée par Castonguay lui-même (1979 : 23) révèle que la « proportion du transfert vers l'anglais est un peu plus élevée chez les époux francophones dans les mariages linguistiquement mixtes que chez les épouses francophones vivant la même situation » sans toutefois préciser les pourcentages pour les épouses. Rejetant la relation de cause à effet entre exogamie et assimilation, d'autres auteurs ont cherché ailleurs les causes de ce transfert linguistique.

Quelques chercheurs ont analysé la dynamique sociale des couples exogames (Heller et Lévy, 1992a, 1992b). Ces auteurs ont mené des entrevues avec des femmes francophones de l'Ontario mariées à des anglophones. Certaines de ces femmes ont tendance à parler davantage anglais dans leur famille et à envoyer leurs enfants à l'école anglaise. D'autres par contre se présentent davantage comme francophones et intègrent leur francophonie dans leur famille. Ces femmes ont souvent été scolarisées en français et occupent des emplois où le français occupe un rôle important.

Pour sa part, Comeau (1997) a rédigé un mémoire sur les mariages linguistiquement mixtes au Yukon et les conditions sociales du transfert de la langue française. L'auteur conclut que les parents francophones des couples exogames en milieu yukonnais s'accordent sur l'importance de

transmettre des notions de français. Les parents souhaitent assurer le bilinguisme à leurs enfants, mais en même temps, leur espoir de pouvoir transmettre le français de façon intégrale reste faible.

Ces parents qui font partie d'unions exogames font face à une réalité différente de celle des parents en unions francophones. Certaines décisions doivent être prises en fonction de la langue de l'un ou de l'autre partenaire. Ils doivent, par exemple, choisir une langue d'enseignement et d'apprentissage pour leur enfant.

1.3.1 Le choix d'un programme scolaire

Le milieu de la recherche ne s'est pas encore intéressé au choix scolaire de parents provenant uniquement d'unions exogames. J'évoque donc ici, dans un sens plus large, les documents de recherche portant sur le choix des parents ayants droit provenant d'unions homogènes et d'unions hétérogènes.

L'étude du Commissariat aux langues officielles (1999) est la recherche pan canadienne la plus récente sur le choix scolaire. Les chercheurs ont interviewé quatre-vingt-un ayants droit provenant de quatre grandes villes canadiennes : Vancouver, Calgary, Sudbury et Halifax. Ils ont formé huit groupes de discussions, les parents étant divisés en deux groupes, selon la langue de l'école de leur enfant. J'aborderai plus spécifiquement les résultats de cette recherche au chapitre 4.

D'autres auteurs se sont penchés sur la question du choix scolaire des parents francophones vivant en milieu minoritaire de façon qualitative ou quantitative (Deveau, 2001; Tardif, 1995; Dolbec, 1993; Carey, 1987; Churchill et Frenette, 1985; Landry et Allard, 1985 et Desjarlais, 1983) et ont déterminé les raisons motivant leur choix.

Je retiens trois choix possibles pour les parents : programme de français langue première, programme d'immersion ou programme anglophone. Les raisons motivant les choix des parents sont expliquées dans les pages suivantes.

1.3.2 Facteurs favorisant le programme francophone

Selon plusieurs auteurs, les parents qui optent pour l'école de langue française le font principalement par attachement à la langue et à la culture française (Deveau, 2001; Commissariat aux langues officielles, 1999; Dolbec, 1993; Landry et Allard, 1985). Certains la choisissent selon la préférence de l'enfant, tandis que d'autres parlent de l'importance accordée à la capacité des enfants de pouvoir communiquer en français avec les membres francophones de la famille (Deveau, 2001, Dolbec, 1993). Plusieurs parents ne sont pas satisfaits de la qualité du français (langue seconde) enseigné en immersion. Les enseignants ne sont pas nécessairement francophones et n'ont pas tous une parfaite maîtrise de la langue. Parfois, l'éducation spécialisée n'est disponible qu'à l'école française (Carey, 1997, Dolbec, 1993).

Alors que les parents constatent les désavantages de l'école française tel que les longs trajets en autobus et le manque d'options au secondaire, certains reconnaissent des avantages au niveau de la langue et de la culture (Dolbec, 1993).

1.3.3 Facteurs favorisant le programme anglophone

Plusieurs recherches (Commissariat aux langues officielles, 1999; Dolbec, 1993; Landry et Allard, 1985) traitent des couples exogames qui choisissent l'école anglaise.

De prime abord, l'exogamie semble avoir une grande influence sur le choix scolaire. En deuxième lieu, s'ajoute l'importance accordée par une majorité de parents à la langue anglaise. Elle est plus facile à apprendre et plus utile aussi pour les enfants devenus adultes. D'une part, certains parents évoquent la facilité de déplacer les enfants d'une école à l'autre, ce qui facilite les déménagements, car il y aura toujours, où qu'on soit au pays, une école anglophone. Pour d'autres, c'est la proximité de l'école anglaise qui est le facteur le plus important—on veut éviter les longs trajets en autobus scolaire (Dolbec, 1993).

1.3.4 Facteurs favorisant le programme d'immersion

Selon le Commissariat aux langues officielles (1999), Dolbec (1993) et Carey (1987), l'école d'immersion offre un meilleur équilibre dans l'enseignement des deux langues. Les participants à la recherche de Dolbec (1993) rapportent que l'école française pousse l'apprentissage de la langue française au détriment de l'anglais. Le choix de l'immersion encourage le bilinguisme et le biculturalisme. Les parents souhaitent que leur enfant parle l'anglais parfaitement et qu'il développe un sentiment d'appartenance face aux enfants de la communauté anglophone du quartier. Selon Carey (1987), les écoles françaises encouragent l'étroitesse culturelle et linguistique ainsi que l'ethnocentrisme. Le choix de l'immersion permet donc aux enfants de conserver leur langue et leur culture française tout en apprenant l'anglais. Encore une fois, d'autres parents ont peur de ne pas trouver d'écoles françaises s'ils déménagent.

De façon générale, je constate que les raisons qui mènent au choix d'un programme scolaire en particulier sont multiples et variées. Dans un contexte majoritairement anglophone, cependant, un fait ressort: le bilinguisme a un statut privilégié pour plusieurs parents ayants droit et le choix du programme d'immersion semble un bon compromis pour plusieurs.

Chapitre 2

L'éducation au Yukon

2.1 Le Yukon

Le Yukon (ou Grande Rivière, en langue autochtone) est un territoire de 530 000 kilomètres carrés (annexe B), bordé au nord par la mer de Beaufort, à l'ouest par l'Alaska, au sud par la Colombie-Britannique et à l'est par les Territoires du Nord-Ouest. Il compte environ 33 000 habitants, dont plus ou moins 1 170 francophones selon le recensement de 1996 (un peu moins de quatre pour cent de la population totale). De ce nombre, on compte beaucoup d'unions exogames (entre vingt-huit pour cent et trente-six pour cent selon Dallaire et Lachapelle, 1992 : 7). Ainsi, cinquante-sept pour cent des femmes francophones sont mariées à un anglophone et soixante-quatre pour cent des hommes ont une épouse anglophone. La capitale est Whitehorse et un pourcentage élevé des francophones y vivent. On retrouve dans cette ville les gouvernements fédéral et territorial. Une grande majorité des gens habitant la capitale travaille pour ces paliers gouvernementaux. C'est également là qu'on retrouve la seule école francophone du Yukon, ainsi que l'unique programme d'immersion. Ces deux programmes accueillent les élèves de la maternelle à la douzième année. Dans le présent chapitre, je présente l'histoire de la communauté franco-yukonnaise, ainsi qu'un portrait de l'éducation en français à Whitehorse.

2.2 La communauté franco-yukonnaise

La présence des francophones au Yukon remonte à l'époque des postes de traite, au XIXe siècle. Avec la découverte de l'or près de Dawson à la fin du XIXe siècle, une véritable ruée se produit :

les prospecteurs arrivent de tous les coins—d'Europe, des États-Unis et de l'Est du Canada. On compte d'ailleurs bon nombre de Canadiens-français, qui arrivent plus nombreux que les anglophones du Canada (Jeanne Pomerleau, 1996 dans Lamontagne, 1999).

La toponymie du Yukon soutient ces dires puisqu'elle conserve encore aujourd'hui la résonance de noms francophones. On n'a qu'à penser au ruisseau Cyr, à Kluane, nommé en l'honneur de Michel Cyr, prospecteur; au mont Daoust à Carmacks, nommé en l'honneur de M. Daoust, télégraphiste; à la rue Dugas, à Dawson, nommée en l'honneur de Calixte-Aimé Dugas... (Empreintes, 1997 dans Lamontagne, 1997). Bien qu'il y ait peu de francophones qui y soient restés « du berceau au tombeau », la présence francophone s'est renouvelée au fil des ans et s'est maintenue tout au long de l'histoire.

En 1982, ces francophones sentent le besoin de se regrouper en association afin de faire valoir leurs droits et créent l'Association franco-yukonnaise, principal organisme porte-parole des francophones du Yukon. Différents dossiers politiques, communautaires, économiques, culturels et éducatifs l'occupent. Les efforts de cette association ont permis aux francophones du Yukon de se prévaloir de leur droit à l'éducation en français.

2.3 Le droit à l'éducation en français au Yukon

Au palier fédéral, la *Loi sur les langues officielles* de 1988 confirme le droit de la minorité nationale à des services dans sa langue et lui en garantit l'accès. Au palier territorial, la *Loi sur les langues* du Yukon, adoptée à la suite de l'entente fédérale-territoriale de 1988, établit le cadre à l'intérieur duquel des services gouvernementaux sont offerts à la minorité francophone. Le Yukon s'engage à offrir ces services en français et à consulter les représentants de la communauté francophone afin de connaître ses priorités.

En 1988, le gouvernement du Yukon a également révisé la loi scolaire pour la rendre conforme aux dispositions de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Il adopte en 1990 une nouvelle loi scolaire qui permet aux francophones de gérer eux-mêmes leurs écoles. Jusqu'alors, les classes de langue française étaient offertes dans des locaux qui se trouvaient dans des écoles anglaises. Le système d'éducation était, pour l'essentiel, géré directement par le ministère de l'Éducation, sans l'apport d'une commission scolaire. Depuis 1996, l'unique école francophone du territoire est gérée par la seule commission scolaire francophone du Yukon. Ces progrès sont le résultat de luttes acharnées de la part des francophones. En effet, l'enseignement de l'anglais a été depuis le départ la norme au Yukon et ce, malgré une forte présence francophone. Aujourd'hui, les parents anglophones et francophones du Yukon ont accès à différents programmes scolaires.

2.4 Les programmes scolaires au Yukon

2.4.1 Deux programmes pour les anglophones

a) Le programme anglophone

La première école de langue anglaise a été mise sur pied à Dawson en 1899 par un francophone, le père Gendreau. Les sœurs de Sainte-Anne, congrégation francophone, y enseignent en anglais. En 1900, le Révérend Bowen utilise l'église en bois rond de Whitehorse pour y faire la classe aux autochtones.

Un autre francophone, le père Lefevre, ouvre les portes de la deuxième école de Whitehorse en 1901. Cette école est construite pour les catholiques et en 1903, lorsque la ruée vers l'or est en

plein déclin, les sœurs de Sainte-Anne décident de la fermer puisque trop de familles ont quitté le territoire.

Le français langue seconde a commencé à être enseigné dans les écoles anglophones en projet pilote en septembre 1985. Aujourd'hui, les enfants ont le choix d'apprendre le français langue seconde ou une langue autochtone. Au secondaire, l'apprentissage de l'espagnol et de l'allemand fait compétition à celui du français langue seconde. Les vingt-sept écoles anglophones du territoire desservent une clientèle de cinq mille six cent élèves de la maternelle à la douzième année. La ville de Whitehorse compte trois écoles secondaires ainsi que dix écoles primaires.

b) Le programme d'immersion française

Le programme d'immersion française a été mis sur pied en janvier 1981 au Yukon à la suite d'une collaboration du président local de Canadian Parents for French (CPF) et du ministre de l'Éducation. Deux écoles anglophones de Whitehorse offrent actuellement le programme d'immersion (Whitehorse Elementary : maternelle à 7e année, 245 élèves, et l'école secondaire F.H. Collins : 8e à 12e année, 98 élèves). Les nombres ont déjà été beaucoup plus élevés. Le programme d'immersion n'est pas disponible dans les communautés éparpillées dans le territoire.

2.4.2 Un programme pour les francophones

Le programme de français langue première a vu le jour à Whitehorse en septembre 1984 après une année de revendications et seulement après qu'on ait surmonté les réticences du gouvernement territorial. Au départ, le programme (appelé programme-cadre) accueille trente-quatre élèves répartis en deux classes : 1e, 2e, 3e et 4e, 5e, 6e années, et se situe dans le sous-sol de l'école Whitehorse Elementary. Cette école abrite trois programmes différents : le programme anglophone, l'immersion française et le programme-cadre.

En 1985, après la première année d'existence du programme-cadre, la communauté francophone demande un nom pour l'école. De plus, elle veut également que la « School Act » soit traduite en français, elle demande à faire valoir son droit de gérer le programme et de participer à l'embauche du personnel. Ces demandes sont refusées. Par contre, on accepte d'ajouter une classe (7 e ,8 e et 9 e années) au secondaire, dans une école anglophone qui se situe dans un autre quartier de la ville. Les jeunes du secondaire, très peu nombreux, ont du mal à s'identifier au programme francophone. Plusieurs transfèrent en immersion ou en anglais l'année suivante (Paradis et Langlois, 1990). En 1986, le nouveau ministre de l'Éducation accepte certaines demandes. L' école obtient son nom, École Émilie-Tremblay[2] et son statut d'école. Un projet pilote est mis sur pied afin d'offrir un programme de niveau secondaire à cinq étudiants. En septembre 1990, après deux ans de négociations avec un petit nombre de parents de l'école française, dont plusieurs provenant d'unions exogames craignent la « ghettoïsation »[3], l'école emménage dans ses propres locaux préfabriqués et devient enfin école homogène. Peu importe l'état des lieux[4], les élèves francophones sont enfin chez eux.

La loi scolaire du Yukon est abrogée et la *Loi sur l'éducation* est adoptée. L'Association franco-yukonnaise met de la pression afin que l'article 23 fasse partie de cette loi, ce qui est accepté. Cette même année, la garderie francophone emménage à côté de l'école. Le jumelage école-garderie donne à l'école une plus grande visibilité et le nombre d'élèves augmente.

---

[2] Émilie Tremblay, en l'honneur d'une pionnière francophone arrivée au Yukon à la fin du XIXe siècle pour prospecter de l'or avec son mari et qui fait le trajet de la piste Chilkoot en voyage de noces. On dit qu'elle est la première femme blanche à avoir emprunté cette route dangereuse.

[3] Transformation d'un lieu en ghetto

[4] Ce sont des préfabriqués utilisés auparavant par le Collège Yukon. Ces lieux sont petits et ne répondent pas aux besoins d'une école. Il n'y a pas de gymnase et pas d'espace pour les élèves à part de petites classes. Les locaux sont mal chauffés, l'air s'infiltre dans les murs troués. De plus, ils sont malodorants, des animaux sauvages morts ont été découverts sous l'école.

En 1991, d'autres locaux préfabriqués sont ajoutés pour accueillir le secondaire et le comité scolaire devient conseil scolaire. Les revendications débutent pour obtenir une nouvelle école, car les locaux occupés par les élèves ne répondant pas aux besoins. Or, lorsque le ministère du Patrimoine canadien injecte en 1992, 113 millions de dollars pour la gestion scolaire des communautés de langue officielle, des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Yukon répondent, sans consultation aucune auprès de la communauté francophone, que celle-ci n'en a pas besoin.

Cependant, en 1996, la première commission scolaire du Yukon est établie; il s'agit d'une commission scolaire francophone. En juin de cette même année, une première finissante de 12e année reçoit son diplôme. L'école déménage dans des locaux tout neufs en septembre 1996. La construction de l'école est financée de façon égale par les gouvernements territorial et fédéral.

En 1998, les organismes communautaires oeuvrant en éducation, l'école et la commission scolaire se regroupent et forment le « Partenariat communautaire en éducation ». En 2002, année de mon étude, l'école francophone accueille 135 élèves de la maternelle à la 12e année.

Au cours de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche, j'ai abordé avec le parent francophone de couples exogames différents thèmes reliés à ces différents programmes scolaires. Avant d'en arriver à l'analyse des données qui est présentée au chapitre 4, je présente au chapitre suivant la méthodologie de la recherche.

Chapitre 3

Méthodologie

3.1 Problématique

Les parents ayants droit de Whitehorse ont le choix entre trois différents programmes scolaires pour leurs enfants : le programme anglophone, l'immersion française ou le programme francophone, dit programme-cadre. Je tente de connaître les raisons qui motivent le choix de vingt parents francophones en unions exogames.

Je présente ci-dessous l'échantillon de la population visée par la présente recherche, le déroulement de l'entrevue menée avec ces personnes, ainsi que des considérations sur le traitement des données.

3.2 Échantillon

Vingt parents ayants droit ont été rencontrés et interviewés. La première langue apprise et encore comprise de ces répondants est le français ou bien ils ont reçu leur instruction au niveau primaire en français. Ils vivent en unions exogames et ont au moins un enfant inscrit au programme francophone, anglophone ou d'immersion. La moitié des personnes incluses dans mon échantillon provient de la ville de Whitehorse et l'autre moitié habite aux limites de la ville. Ces dernières vivent en forêt et pour elles, la question du transport aurait pu faire une différence dans le choix

scolaire, puisque leurs enfants passent en moyenne deux heures par jour en autobus scolaire, peu importe à quel programme ils sont inscrits.

Les sujets de recherche ont été référés par des collègues de travail oeuvrant dans le milieu de l'éducation anglophone ou d'immersion. De fil en aiguille, un parent en référait un autre. Au total, dix femmes et dix hommes ont été rencontrés en entrevue. Sept de ces parents, soit trois hommes et quatre femmes, envoient un ou plusieurs de leurs enfants au programme anglophone. Il est à noter que ces parents ont eu dans le passé ou ont actuellement un autre enfant inscrit au programme francophone. Il n'a pas été possible de trouver des parents dont les enfants ne sont allés qu'au programme anglophone. Il a été précisé à ces répondants, lors de l'entrevue, que leurs réponses devaient être données, dans la mesure du possible, en fonction de leur choix du programme anglophone pour leur enfant. Six parents, soit trois hommes et trois femmes, envoient leurs enfants au programme d'immersion. Trois de ces parents ont envoyé leur enfant auparavant au programme francophone. Puis enfin, sept parents, soit quatre hommes et trois femmes, ont choisi le programme francophone. Leurs enfants n'ont fréquenté que le programme francophone. De l'ensemble de mon échantillonnage, trois femmes sont séparées de leur conjoint[5] et un homme vit en couple reconstitué; ces parents ont la garde de leur enfant. Tous les répondants travaillent. Presque la moitié (9/20) d'entre eux sont des fonctionnaires territoriaux ou fédéraux. La majorité des parents qui ont inscrit leurs enfants au programme anglophone sont des non-professionnels. Ceux qui ont leurs enfants au programme d'immersion occupent des emplois mixtes contrairement aux répondants du programme francophone qui, pour leur part, sont tous professionnels.
Dans l'ensemble, les parents rencontrés ont entre un et quatre enfants d'âge scolaire (entre 5 ans et 17 ans).

---

[5] Tous les noms sont fictifs. Nous ne précisons pas davantage les informations afin de garantir l'anonymat des répondants

Le Tableau I présente le profil des parents interviewés selon leur lieu de naissance, leur langue maternelle, le type d'emploi occupé, le nombre d'enfants et l'âge des enfants.

Tableau I
Profil des parents interviewés

Parent ayant droit interviewé	Lieu de naissance	Langue maternelle	Occupation	Nombre d'enfants	Age des enfants
Programme anglophone					
Antoine	Ontario	Français	Policier	2	13-15
Arlette	Québec	Français	Commis	1	15
Corinne	Québec	Français	Infirmière *	2	16-23
Luce	Québec	Français	Assist.-admin. *	4	9-11-17-18
Marc	Québec	Français	Concierge *	2	15-16
Patrick	Québec	Français	Garde-parc **	3	8-8-9
Sara	France	Français et allemand	Éducatr. garderie	5	3-7-9-11-13
Programme d'immersion					
Damien	Québec	Français	Tech. électroniq.	4	12-14-15-17
Nanette	Ontario	Anglais	Infirmière *	1	12
Nathalie	Québec	Polonais	Enseignante *	2	9-13
Pénélope	France	Français	Aide-bibliothéc. *	2	12-15
Samuel	Ontario	Anglais	Construction	3	11-17-26
Quentin	Ontario	Français	Cons. financier	1	14
Programme francophone					
Charles	Québec	Français	Évaluateur **	2	7-10
Colette	Québec	Français	Directrice	3	8-14-16
Eric	Québec	Français	Gestionnaire *	3	11-14-16
Henri	Québec	Français	Gestionnaire	2	2-6
Jocelyne	Québec	Français	Journaliste	3	16-25-27
Michel	Inde	Anglais	Gestionnaire	2	7-9
Tania	N.B.	Français et anglais	Coordonnatrice	2	8-11

* Employé/e du gouvernement territorial
** Employé/e du gouvernement fédéral

Treize des répondants sont originaires du Québec, quatre de l'Ontario, deux de la France, un du Nouveau-Brunswick et un de l'Inde. Il est intéressant de constater que les Québécois sont en majorité dans les programmes anglophones et francophones et en minorité au programme d'immersion. Le français est la langue maternelle de quatorze répondants alors que deux ont deux langues premières, soit le français et l'anglais ou le français et l'allemand. Malgré le fait que

quatre répondants ont l'anglais ou une autre langue (le polonais) comme langue maternelle, ils ont reçu leur instruction au niveau primaire en français. Tous sont donc considérés comme ayants droit selon les critères de la Charte.

Les différents programmes fréquentés par les enfants des ayants droit sont présentées au Tableau II. On compte vingt-et-un élèves du primaire[6], dont quatorze fréquentent le programme primaire francophone, quatre, le programme d'immersion et trois, le programme anglophone. Vingt-et-un élèves sont au secondaire[7]. De ce nombre, six fréquentent le programme francophone, sept, le programme d'immersion et huit, le programme anglophone.

[6] Le programme primaire va de la maternelle à la 7e année.
[7] Le programme secondaire va de la 8e à la 12e année.

TABLEAU II

Programmes scolaires fréquentés par les enfants

Parent ayant droit interviewé	Nombre d'enfants	Programme anglophone et niveau scolaire de l'enfant	Programme d'immersion et niveau scolaire de l'enfant	Programme francophone et niveau scolaire de l'enfant	Études secondaires terminées et dernier programme suivi
Prog. anglophone					
Antoine	2	1-9e		1–7e	
Arlette	1	1-9e			
Corinne	2	1-11e			1- immersion
Luce	4	1-11e/1-12e		1-3e/1-5e	
Marc	2	1-8e/1-11e			
Patrick	3	2-2e/1-3e			
Sara	5	1-8e		1-2e/1-4e/1-5e	
Prog. d'immersion					
Damien	4		1-3e/1-5e/1-11e/1-12e		
Nanette	1		1-6e		
Nathalie	2	1-3e	1-8e		
Pénélope	2		1-7e/1-10e		
Samuel	3		1-5e/1-11e		1-immersion
Quentin	1		1-9e		
Prog.francophone					
Charles	2			1-2e/1-5e	
Colette	3			1-2e/1-9e/1-11e	
Eric	3			1-6e/1-9e/1-10e	
Henri	2			1-maternelle	
Jocelyne	3			1-10e	2-anglophone
Michel	2			1-2e/1-4e	
Tania	2			1-3e/1-6e	

3.3 Déroulement des entrevues

Les parents avaient le choix d'une rencontre à leur résidence, au restaurant ou à leur lieu de travail. Un premier contact téléphonique servait à faire connaître mon projet et les buts poursuivis. Je spécifiais aux parents qui avaient des enfants dans plus d'un programme scolaire que je les avais sélectionnés pour tel choix scolaire particulier. Lors de la rencontre, qui pouvait durer entre trente cinq minutes et une heure et demie, chaque répondant a lu la lettre de présentation et a signé le formulaire de consentement. Les buts du projet ont été expliqués en détail. Chacune des personnes rencontrées a été informée qu'elle pouvait se retirer du processus en tout temps et que la confidentialité et l'anonymat seraient respectés. Tous ont accepté que l'entrevue soit enregistrée.

L'entrevue dirigée comportait deux sections, soit une série de questions permettant de connaître le profil du répondant et une autre portant sur les facteurs motivant le choix scolaire pour leurs enfants. Le questionnaire (annexe C) a servi de point de départ et d'autres questions ont été ajoutées au besoin pour permettre au parent de fournir une réponse plus élaborée.

Sauf deux exceptions, les parents ont été interviewés sans la présence de leur conjoint. Dans un cas cependant, le parent tenait à ce que son épouse soit présente car selon lui, les questions d'éducation la regardaient et il était plus à l'aise ainsi. Finalement, c'est surtout lui qui a répondu aux questions, alors que sa conjointe ajoutait ses idées de temps à autres. Dans un deuxième cas, la conjointe est entrée dans la pièce par hasard et s'est jointe à l'entrevue pour ajouter des informations. Les commentaires de ces deux conjointes ont été transcrits, mais ils ne font pas partie de l'analyse puisque mon but était de connaître spécifiquement l'opinion des ayants droit qui vivent en situation de mariage exogame. Il serait par contre intéressant, dans une étude ultérieure, de connaître aussi l'opinion des conjoints anglophones.

3.4 Traitement des données

Étant donné le type de recherche poursuivie, j'ai opté pour une analyse qualitative. Les entrevues ont été enregistrées et transcrites. Les opinions amassées ont ensuite été découpées et isolées. Elles ont été classées avec celles d'autres parents qui avaient fait le même choix de programme scolaire. Il a ensuite été possible de faire des liens entre les réponses et en faire ressortir les grandes catégories : le lieu d'origine des répondants, le type d'emploi occupé, la langue parlée au quotidien (avec le conjoint, les enfants, les amis et en général au travail, au téléphone et à la maison), leur perception de la communauté francophone de Whitehorse et de l'importance accordée au fait français à Whitehorse et enfin, la perception de leurs proches face au français. Ces éléments m'ont permis de dresser un profil de chacun des répondants. Ensuite, les réponses concernant les raisons motivant le choix scolaire des parents ont été compilées et analysées de la même façon. Encore une fois, il a été plus facile d'en faire leur analyse en regroupant les parents par catégorie de choix d'école. Plusieurs tableaux facilitent la lecture des données.

3.5 Limites de la recherche

Il va sans dire que les résultats de cette recherche se limitent au groupe étudié, soit celui qui a été interviewé. Les motivations apportées par les parents de cette étude sont subjectives et perceptuelles. Les résultats et les conclusions ne peuvent être généralisés ni appliqués à un autre groupe différent d'ayants droit de Whitehorse ni à d'autres communautés francophones du pays. Toutefois, la méthodologie utilisée permet à d'autres chercheurs d'entreprendre des études similaires et d'approfondir notre compréhension des tendances sociales soulevées par des données quantitatives. Dans le chapitre qui suit, je fais l'analyse des facteurs qui influencent le choix

scolaire des parents ayants-droit de Whitehorse. J'utilise les mêmes facteurs que dans l'étude du Réseau Circum (1999) publiée par le Commissariat aux langues officielles, puisqu'il s'agit ici d'une étude comparative. Je traite des facteurs techniques, psychologiques, démographiques, économiques, politiques et culturels. Je veux savoir lesquels peuvent influencer le choix des parents de la présente étude. L'analyse de ces facteurs se trouve donc au chapitre suivant.

Chapitre 4

Facteurs qui motivent le choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse

L'étude du Réseau Circum, publiée par le Commissariat aux langues officielles en 1999, a donné lieu à une série de six facteurs englobant les raisons du choix scolaire des parents ayants droit vivant en milieu minoritaire. Dans ce chapitre, je compare les raisons évoquées par des parents de Whitehorse à celles mentionnées par les parents de Vancouver, de Calgary, de Sudbury et de Halifax et citées dans l'étude Circum. Le lecteur trouvera en début de chapitre, les facteurs démographiques qui lui permettront de mieux saisir le profil du parent interviewé.

4.1 Facteurs démographiques

Les facteurs démographiques comprennent, entre autres, la langue parlée par les répondants dans différents contextes, la stabilité géographique de la famille, la profession et l'exogamie. Les participants choisis pour mon échantillon vivent en situation de mariage mixte; ils parlent le français et leurs conjoints parlent l'anglais ou une autre langue (l'allemand ou le turc). Le Tableau III présente les langues parlées par les conjoints des répondants. Sont-ils unilingues anglais, parlent-ils un peu français ou sont-ils bilingues? Je constate que quatre conjoints sont bilingues et que leurs enfants sont inscrits au programme francophone ou anglophone. Aucun conjoint bilingue ne se retrouve parmi les parents ayant choisi le programme d'immersion française. Il y a par ailleurs un plus grand nombre de conjoints unilingues anglophones (4) parmi les familles ayant

choisi le programme d'immersion que parmi celles ayant choisi le programme anglophone (3) ou francophone (2). Le nombre de conjoints qui parlent un peu français (3) est légèrement plus élevé chez les familles ayant choisi le programme francophone comparativement au programme anglophone (2) ou au programme d'immersion (2). Somme toute, on retrouve plus de conjoints anglophones qui parlent un peu le français ou sont carrément bilingues dans le programme francophone. C'est au programme d'immersion que l'on retrouve le moins de conjoints capables de s'exprimer dans la langue de Molière.

Tableau III

Bilinguisme des conjoints

Participants	Langue du conjoint	Choix scolaire Prog. anglophone	Choix scolaire Prog. d'immersion	Choix scolaire Prog. francophone
Arlette	Unilingue anglais	X		
Antoine	Unilingue anglais	X		
Sara	Unilingue anglais	X		
Corinne	Parle un peu fr.	X		
Patrick	Parle un peu fr.	X		
Luce	Bilingue	X		
Marc	Bilingue	X		
Nanette	Unilingue anglais		X	
Nathalie	Unilingue anglais		X	
Pénélope	Unilingue anglais		X	
Quentin	Unilingue anglais		X	
Damien	Parle un peu fr.		X	
Samuel	Parle un peu fr.		X	
Michel	Unilingue anglais			X
Tania	Unilingue anglais			X
Charles	Parle un peu fr.			X
Henri	Parle un peu fr.			X
Jocelyne	Parle un peu fr.			X
Colette	Bilingue			X
Eric	Bilingue			X

Au Tableau IV je présente les langues utilisées par les répondants au quotidien. Le parent ayant droit doit choisir une langue pour communiquer avec son conjoint, ses enfants et ses amis. Vivant dans un contexte majoritairement anglophone, il fait également face à la réalité de devoir travailler bien souvent dans sa langue seconde. Dans les prochains paragraphes, j'analyse ce tableau en plus grand détail.

Tableau IV
Langue(s) parlée(s) au quotidien

Parent	Avec le conjoint	Avec les enfants	Avec les amis	Au travail	Au quotidien
Programme anglophone					
Antoine	anglais	anglais	français	surtout anglais	anglais
Arlette	anglais	français	surtout anglais	anglais	les deux
Corinne	anglais	les deux	anglais	les deux	anglais
Luce	anglais	les deux	anglais	les deux	anglais
Marc	les deux	les deux	anglais	surtout anglais	anglais
Patrick	surtout anglais	surtout anglais	les deux	les deux	surtout anglais
Sara	anglais	les deux	les deux	anglais	anglais
Programme d'immersion					
Damien	anglais	anglais	anglais	anglais	anglais
Nanette	anglais	les deux	les deux	les deux	les deux
Nathalie	anglais	angl. fr. polonais	anglais	les deux	les deux
Pénélope	anglais	anglais	les deux	les deux	surtout anglais
Samuel	anglais	anglais	surtout anglais	anglais	anglais
Quentin	anglais	surtout anglais	anglais	anglais	anglais
Programme francophone					
Charles	anglais	les deux	anglais	anglais	anglais
Colette	anglais	français	français	français	français
Eric	les deux	les deux	anglais	anglais	anglais
Henri	surtout anglais	les deux	anglais	anglais	anglais
Jocelyne	les deux	français	français	français	français
Michel	anglais	surtout français	surtout anglais	anglais	anglais
Tania	anglais	les deux	les deux	anglais	anglais

De prime abord, peu importe le choix scolaire, la langue la plus utilisée dans les couples exogames du présent échantillon, que ce soit les femmes ou les hommes, est l'anglais. Seulement trois couples exogames, dont deux dans le programme francophone et un dans le programme

anglophone, utilisent les deux langues de façon régulière, malgré le fait que du nombre total, onze des conjoints anglophones des répondants parlent un peu français ou sont bilingues.

Par ailleurs, six des répondants disent utiliser l'anglais ou surtout l'anglais quand ils parlent avec leurs enfants, dont quatre dans le programme d'immersion et deux dans le programme anglophone. Aucun répondant du programme francophone ne parle uniquement en anglais avec ses enfants, il s'agit là d'une différence importante comparativement aux douze autres parents francophones qui parlent anglais ou les deux langues avec leurs enfants inscrits soit au programme d'immersion ou au programme anglophone.

Quatre parents parlent le français ou surtout le français avec leurs enfants. De ce nombre, trois ont choisi le programme francophone et un a choisi le programme anglophone. Ce dernier parent vit maintenant seul avec son enfant et lui parle uniquement en français. La situation pouvait être différente lorsqu'un conjoint anglophone vivait à la maison. De plus, l'enfant de ce répondant a déjà été inscrit au programme francophone[8], ce qui peut expliquer aussi cette différence.

Neuf parents s'expriment autant dans une langue que dans l'autre avec leurs enfants et on les retrouve dans les trois choix scolaires, mais pas nécessairement dans la même proportion. Quatre envoient leurs enfants au programme anglophone, un, au programme d'immersion et quatre, au programme francophone. Fait intéressant, nous retrouvons la même proportion de répondants qui parlent les deux langues avec leurs enfants dans les programmes anglophones et francophones. Ces données nous laissent croire que les répondants veulent garder un équilibre au niveau des langues utilisées à la maison (sauf dans le cas de l'immersion). Il faut remarquer que les répondants qui envoient leurs enfants au programme d'immersion utilisent surtout l'anglais avec

---

[8] Il a quitté le programme francophone pour le programme d'immersion car il avait des difficultés avec la langue française. Il est passé du programme d'immersion au programme anglophone pour les mêmes raisons.

eux à la maison. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces répondants souhaitent que leurs enfants maîtrisent parfaitement bien cette langue et c'est la raison pour laquelle ils l'utilisent à la maison avec eux. Le parent ayant droit utilise peut-être le français avec ses enfants lorsque son conjoint anglophone n'est pas autour. L'attitude de ce dernier peut donc avoir un effet sur le choix de la langue utilisée avec les enfants. Il serait pertinent de mener de nouvelles entrevues afin d'approfondir cette question. Un parent du programme d'immersion parle même trois langues à la maison, soit l'anglais, le français et le polonais. Les questions de la proportion et à quels moments particuliers ces langues sont utilisées à la maison n'ont pas été abordées lors de l'entrevue.

En ce qui concerne la langue utilisée avec les amis, l'anglais est encore la plus fréquemment utilisé chez douze des sujets, qui sont par ailleurs également répartis entre les trois programmes. Les deux langues sont parlées avec les amis dans cinq cas qui, encore une fois, se répartissent presque également parmi les trois programmes. On retrouve l'utilisation du français avec les amis chez trois des sujets, dont deux qui envoient leurs enfants au programme francophone. Cela n'a rien d'étonnant, car ces répondants sont entourés de familles francophones à l'école et de plus, ils travaillent dans un milieu francophone. Dans le cas du parent qui a choisi le programme anglophone, il est intéressant de constater qu'il parle français avec ses amis, mais pas avec son conjoint ni avec ses enfants. Ces données incitent à nouveau à un questionnement sur l'attitude du conjoint anglophone et des enfants à l'égard du français.

Tel que mentionné précédemment, la majorité des répondants, soit douze sur vingt, travaille dans un milieu anglophone. La moitié de ces répondants ont inscrit leurs enfants au programme francophone. Six parents ayants droit disent utiliser les deux langues dans leur milieu de travail. Leurs enfants sont inscrits aux programmes d'immersion et anglophone. Et finalement, deux parents travaillent uniquement en français; leurs enfants sont inscrits au programme francophone.

Les résultats ne surprennent pas, quand on pense que Whitehorse est un milieu majoritairement anglophone, et que la langue utilisée au quotidien doit nécessairement refléter cet état de fait.

En général, au quotidien, que ce soit au travail, à la maison ou au téléphone, quinze ayants droit interviewés disent utiliser l'anglais. Deux parents seulement parlent le français de façon générale; ils travaillent dans un environnement complètement francophone. Il est à noter que ces répondants parlent français avec leurs enfants, leurs amis et au travail; il leur est donc plus naturel d'utiliser cette langue dans l'ensemble de leur vie. Il n'y a qu'avec le conjoint qu'ils parlent surtout anglais. Six parents utilisent les deux langues et ceci s'explique par le fait qu'ils occupent des emplois bilingues au sein du gouvernement territorial ou fédéral.

En ce qui concerne les autres facteurs démographiques de cette étude, il importe d'ajouter qu'un des répondants a exprimé les mêmes réflexions concernant la position de la mère qu'on retrouve dans l'étude Circum (1999; 11). En effet, selon une croyance populaire, la mère a souvent le dernier mot, qu'elle va choisir davantage l'école anglophone si elle parle anglais, puisque c'est elle qui peut, bien souvent, donner le soutien aux enfants, notamment au niveau des devoirs. Or, tout en reprenant ce discours, un homme francophone a choisi le programme francophone pour ses enfants malgré l'unilinguisme de sa conjointe :

> Michel (programme francophone) : « Pour les parents exogames avec la mère anglaise, le choix est plus facile à faire parce qu'elle veut donner le support à la maison. »

Il s'avère donc possible que nous ayons affaire à la reproduction d'un mythe lorsqu'on entend que c'est la mère anglophone dans les couples exogames qui a le dernier mot pour le choix scolaire.

Par contre, une mère de Whitehorse qui a aussi choisi le programme francophone n'adhère pas à ce mythe. Elle affirme que les parents exogames vont choisir davantage le programme francophone:

> Colette (programme francophone) : « ...si on regarde les statistiques, on va chercher 25 pour cent des ayants droit selon l'étude d'Angéline Martel. Le Yukon se démarque beaucoup par rapport aux autres provinces... »[9]

Les autres répondants n'ont pas vu l'importance de ce facteur. En fin d'analyse, on peut affirmer que le français n'est pas utilisé entre les conjoints. Quelques couples seulement parlent les deux langues; sinon, c'est l'utilisation de l'anglais qui prédomine. On parle plus fréquemment les deux langues à la maison tandis qu'on parle surtout l'anglais avec les amis et au travail. Il importe ici de faire ressortir quelques divergences entre mes résultats et ceux recueillis ailleurs.

Il est intéressant d'abord de constater que la majorité des ayants droit de la présente étude qui a choisi le programme francophone se trouve dans la catégorie des professionnels (Tableau I). Les ayants droit qui ont choisi le programme anglophone font partie de la catégorie des non-professionnels et les autres qui ont opté pour l'immersion se retrouvent dans l'une ou l'autre des deux catégories.

[9] Elle considère que c'est mieux qu'ailleurs au pays.

Les rapports de recherche contiennent de nombreuses références concernant l'importance des facteurs démographiques dans la dynamique des familles exogames. Les auteurs de l'étude du Réseau Circum (1999 : 10) disent, par exemple, que les familles exogames choisissent le programme anglophone. Le principal facteur démographique déterminant, selon Circum, est effectivement l'exogamie. Les couples de ces unions choisissent davantage le programme d'immersion ou anglophone. Ma recherche mène toutefois à des conclusions différentes, puisque les choix des répondants de la présente étude se répartissent presque également entre les programmes d'immersion, anglophone et francophone. Bien que cela soit peut-être une conséquence de ma façon de choisir mes participants, c'est-à-dire selon le programme choisi, il n'en demeure pas moins que le choix des couples exogames n'est pas automatiquement le programme anglophone ou d'immersion. Il se peut aussi que la profession des parents soit un facteur démographique déterminant. Il paraît donc important de connaître quels autres facteurs influencent le choix scolaire de ces parents.

4.2 Facteurs techniques

Les raisons mentionnées dans cette catégorie n'ont rien à voir avec le caractère linguistique de l'école. Il s'agira notamment de la distance entre la maison et l'école, de la qualité de l'enseignement, de la qualité du milieu de vie, de la qualité et de la quantité des activités parascolaires et de la dénomination religieuse de l'école.

Tout comme les parents de l'étude Circum, ceux de la présente recherche ont exprimé un niveau de satisfaction moyen par rapport au réseau scolaire en général. Par contre, les commentaires recueillis Whitehorse diffèrent de ceux recueillis dans l'étude Circum. Voici ceux que j'ai entendus dans le cadre de ma recherche : le système est meilleur au primaire qu'au secondaire; le ministère de l'Éducation a trop de contrôle; il n'y a pas assez de partenariats avec d'autres

ministères ou groupes communautaires; le niveau académique est plus faible au Canada qu'en France; il y a un manque de discipline dans les écoles; les attentes des enseignants ne sont pas assez élevées et certaines écoles anglophones ainsi que l'école primaire d'immersion sont vieilles. Les opinions des répondants sont variées, et aucune d'entre elles ne semble rallier un grand nombre.

Au niveau des parents du programme anglophone, on remarque une différence par rapport aux résultats de l'étude Circum : les parents de la présente étude semblent avoir une meilleure connaissance du programme francophone que les parents de l'étude Circum. Cela peut s'expliquer par le fait que Whitehorse est une petite ville et c'est assez bien connu qu'il n'y a qu'une seule école francophone pour tout le territoire. De plus, plusieurs répondants du programme anglophone ont eu ou ont encore des enfants au programme francophone, donc ils connaissent ce dernier.

Tous les répondants de Whitehorse sont d'accord pour dire que l'école française n'est pas moins bonne que les autres écoles. Le seul commentaire négatif a été entendu d'un parent:

> Corinne (programme anglophone) : « ...j'ai entendu qu'elle avait des problèmes avec les mathématiques, mais pas d'autres commentaires... »

Un parent dont les enfants sont inscrits au programme francophone apporte une nuance à cette question en parlant des défis auxquels l'école doit faire face. Elle mentionne d'ailleurs un avantage qui peut contrebalancer les difficultés :

> Colette (programme francophone) : « ...il y a des défis au niveau de l'enseignement des matières, les profs ont plusieurs matières à enseigner, pour les options il y a moins de choix. Par contre les jeunes sont privilégiés, le ratio est plus bas... »

En général, les trois programmes disponibles sont perçus de façon positive par les ayants droit du présent échantillon.

En ce qui concerne la distance, cinq répondants des trois programmes scolaires disent que c'est effectivement un facteur qui peut faire une différence. Un parent du programme anglophone stipule que ce facteur peut empêcher les parents de choisir l'école française. Un répondant du programme d'immersion mentionne que lorsque son fils allait au programme francophone, il devait passer quarante minutes par jour en autobus scolaire seulement pour aller à l'école, alors que maintenant il est à cinq minutes de marche. Par contre, deux parents qui vivent à l'extérieur de la ville n'accordent pas beaucoup d'importance à ce facteur dans le choix scolaire. Ils envoient leurs enfants au programme d'immersion ou francophone, même si ces programmes se situent à plus d'une heure et demie de route en autobus scolaire. Dans plusieurs cas, il y a une école anglophone beaucoup plus près de chez eux. Ces résultats sont donc bien différents de ceux de l'étude Circum, dans laquelle la distance s'est révélée être le facteur technique le plus important pour les parents.

Le deuxième facteur en importance pour les répondants de Whitehorse, tout comme pour les parents de l'étude Circum, est le nombre limité d'activités parascolaires. Quatre parents du programme francophone disent que l'école n'offre pas assez d'activités parascolaires, entre autres au niveau des sports intra muros. Deux autres parents de ce groupe tentent d'apporter une justification :

> Colette (programme francophone) : « C'est relatif. Les professeurs sont moins disposés à faire du travail après les heures de classe à cause de leur tâche. »
>
> Tania (programme francophone): "...mais ce que l'école française offre, c'est de la qualité. »

Un parent du programme anglophone mentionne qu'il n'y a pas de grosse « Harmonie »[10] aux programmes francophone et d'immersion[11]. Pour le reste, sept personnes ayant des enfants aux

---

[10] Cours qui enseigne l'utilisation des instruments à vent qui forment un orchestre.
[11] Ce répondant a changé son enfant du programme francophone au programme d'immersion et de ce dernier au programme anglophone pour cette raison.

programmes d'immersion et anglophone n'ont pas pu se prononcer sur la question des activités parascolaires. Ils ne connaissent probablement pas la réalité vécue par l'école francophone.

Par contre, un parent du programme anglophone qui a aussi des enfants au programme francophone et qui est donc en mesure de faire une comparaison entre les deux programmes, suggère que, contrairement à la croyance populaire, c'est à l'école francophone qu'il y a le plus d'activités parascolaires:

> Sara (programme anglophone) : « …les activités extrascolaires, je les vois à l'école française, elle offre plus d'activités spéciales qu'à l'école anglaise… »

Alors que mes données ne me permettent pas d'évaluer la justesse de ce dernier commentaire, il serait important de porter un regard sur le nombre et le type d'activités parrainées par l'école francophone. Il appert cependant que les opinions sont partagées : pour certains ayants droit, l'école française offre assez d'activités parascolaires, tandis que pour d'autres, elle devrait en offrir davantage, du moins en ce qui a trait aux sports intra-muros et à l' « harmonie ». Il est aussi suggéré, par des parents qui ont choisi le programme d'immersion, que l'école francophone fasse davantage d'activités avec le programme d'immersion :

> Pénélope (programme d'immersion) : « …Il faudrait un rapprochement entre les deux programmes, des échanges d'activités, un groupement des enfants au niveau parascolaire… »

> Nanette (programme d'immersion) : « …on devrait donner l'opportunité de mélanger les enfants d'immersion et de l'école française pour des activités… »

Contrairement aux conclusions de l'étude Circum, la qualité de l'enseignement et du milieu de vie, et en particulier la plus grande variété d'options, de cours et d'activités parascolaires, sont ressortis comme des facteurs de première importance pour choisir le programme anglophone au détriment du programme francophone.

Alors que dans l'étude Circum les parents se disent attirés par l'école française, car elle est de dénomination catholique, un seul répondant de Whitehorse a fait un commentaire, à savoir qu'il aurait aimé voir la religion catholique enseignée à l'école française. Ceci aurait pu influencer son choix. Son enfant est actuellement à l'école anglophone catholique.

Somme toute, les facteurs techniques les plus importants mis en lumière par la présente étude sont le manque d'options et d'activités parascolaires à l'école française et sa situation géographique. Plusieurs parents trouvent qu'elle est loin.

La prochaine section présente les facteurs psychologiques qui, selon l'étude Circum, sont plus subtils que les facteurs techniques et plus difficiles à mesurer. À certains égards, ces facteurs semblent revêtir une grande importance dans le choix scolaire du parent francophone d'un couple exogame.

4.3 Facteurs psychologiques

Dans le cas du choix scolaire, on a pu dénombrer trois principaux facteurs psychologiques : la capacité de faire face au ressentiment des autres, la perception voulant que la langue française ne soit pas difficile à apprendre (au point d'enrayer les autres apprentissages) et l'absence d'une perception d'avantages cognitifs reliés à l'acquisition de deux langues.

Tout comme pour les parents de l'étude Circom, les répondants de Whitehorse ne sont pas d'accord avec l'affirmation « Envoyer ses enfants à l'école française, c'est les soumettre à la désapprobation des autres ». Un parent du programme francophone a néanmoins ajouté que cette position devrait être vérifiée auprès des enfants qui vont à l'école francophone et qui, lorsqu'ils prennent l'autobus scolaire, peuvent entendre certains commentaires racistes à leur égard. Le facteur désapprobation n'est donc pas crucial dans le choix des parents.

Contrairement aux parents de l'étude Circum, par contre, un seul des parents de la présente recherche mentionne que le français est une langue difficile à apprendre. Selon lui, un de ses enfants a dû quitter le programme d'immersion et aller au programme anglophone pour cette raison. Un autre parent ne mentionne pas que la langue française est plus difficile à apprendre que l'anglais, mais avoue que son fils est passé du programme d'immersion au programme anglophone car il n'arrivait pas à bien maîtriser les deux langues. Il a préféré ne garder que l'anglais comme langue d'étude et sa mère doit l'aider pour sa grammaire et l'écrit.

Deux parents de l'échantillon accordent une importance aux avantages cognitifs reliés à l'acquisition de plusieurs langues. Leurs enfants sont inscrits au programme francophone :

Colette (programme francophone) : « ..sans compter les facilités quand tu maîtrises deux langues, tu peux en apprendre une troisième, une quatrième… »

Charles (programme francophone) : « …Je vois le niveau cognitif, on veut développer deux langues parallèlement… »

Or, le facteur psychologique qui s'avère le plus indicateur du choix scolaire dans mon étude est lié à l'attitude du parent anglophone à l'égard de la langue française. Certains conjoints anglophones sont prêts à apprendre la langue française ou la connaissent un peu ou même bien. On retrouve les enfants de ces couples dans chacun des trois programmes, mais en plus grande proportion dans le programme francophone, puis au programme anglophone et finalement, en immersion (Tableau II):

Henri (programme francophone) : « ...au début de notre relation, elle a pris des cours de français....»

Corinne (programme anglophone) : « ..il est ouvert, il ne m'a jamais empêché de parler français aux enfants, il a appris le français... »

Pénélope (programme d'immersion): « ...il a essayé de l'apprendre... »

Dans d'autres cas, le parent ayant droit perçoit le fait français comme étant une source de malaise pour son conjoint et encore une fois, les enfants se retrouvent dans chacun des trois programmes. Il semble par contre y avoir un niveau d'acceptation plus élevé dans le cas du programme francophone :

Colette (programme francophone) : « ...il est certainement ouvert mais il le subit. Je pense qu'il s'est senti victime du fait français et de ma passion pour la défense de la langue... »

Nathalie (programme d'immersion) : « ...il était ouvert face à la langue mais pas nécessairement à l'éducation en français... »

Sara (programme anglophone) : « ...il se sent parfois frustré, il en souffre un peu... »

Les participants de cette recherche semblent vivre des situations différentes d'un couple exogame à l'autre, peu importe le choix scolaire pour leurs enfants. Leurs conjoints anglophones sont

ouverts ou réticents face à la langue française ou l'éducation en français. On voit que cette ouverture ou cette réticence a une incidence sur le choix scolaire.

Il est intéressant de constater que dans certains cas, c'est la femme anglophone qui incite son conjoint francophone à utiliser le français à la maison avec les enfants lorsque ces derniers vont au programme francophone :

> Henri (programme francophone): « ...Elle me rappelle de parler français aux enfants... »
>
> Eric (programme francophone): « ...c'est d'une grande importance pour elle, même à la maison elle nous dit de parler en français... »

Ceci est un bel exemple qui va dans le sens des résultats de l'étude de Castonguay (1979), présentés au chapitre 1, voulant que l'on voit une proportion de transfert vers l'anglais plus élevée chez les hommes francophones de mariages mixtes.

Par contre, pour les conjoints d'ayants droit dont les enfants vont au programme francophone, la langue française peut être source de frustration lorsqu'il s'agit d'aider les enfants avec les devoirs :

> Michel (programme francophone) : « ...elle aimerait être capable de pouvoir aider les enfants. Elle a de la réticence parce que ce n'est pas sa langue... »
>
> Tania (programme francophone) : « ...il se sent à l'écart de l'éducation des enfants, il veut être impliqué... »

Dans un cas au programme d'immersion, le conjoint anglophone était réticent devant le fait que sa partenaire francophone communique en français avec les enfants, et ce, malgré le fait qu'il a lui-même essayé d'apprendre la langue française :

> Pénélope (programme d'immersion) : « ..ça ne le dérangeait pas tant que ce n'était pas avec les enfants... »

Ce parent ayant droit a fait le choix du programme d'immersion. La perception du conjoint anglophone face à la langue et à la culture françaises influence sûrement ce choix scolaire. Tel que

stipulé par Heller et Lévy (1994), bien que le père joue souvent un rôle secondaire dans l'éducation des enfants, son apport est significatif :

> pourtant, si le père favorise ou souligne l'importance du français…il peut faciliter une appréciation réelle de la culture et identité francophone » (ibid., p. 81).

L'identification à la majorité anglophone n'est pas perçue comme un facteur important par les parents de mon étude en général, pas plus que par ceux de l'étude Circum. Dans l'ensemble, le facteur psychologique qui semble avoir de l'importance dans la présente étude est l'attitude du parent anglophone face à la langue. Certains font preuve de soutien, alors que d'autres sont carrément dérangés. Ceci a sans contredit un impact sur le choix du programme francophone.

4.4 Facteurs économiques

Parmi les facteurs économiques, on retrouve principalement le principe du bilinguisme et l'accès au marché du travail. Le principe du bilinguisme reste important pour une majorité des répondants de Whitehorse. Ils sont presque unanimes à dire que le Canada est un pays bilingue et il importe de ne pas l'oublier. Il va sans dire que le bilinguisme donne un meilleur accès au marché du travail et les répondants, peu importe le programme, en sont conscients.

> Sara (programme anglophone) : « Le bilinguisme peut apporter d'autres avantages… »
> Antoine (programme anglophone) : « C'est le fait d'être bilingue qui est important… »
> Corinne (programme anglophone) : « Les bilingues ont plus de chance… »

L'étude du Réseau Circum a comme hypothèse que l'anglais n'est pas vu comme ayant un prestige particulier dans le monde du travail et qu'il n'est pas perçu comme une condition essentielle pour l'obtention de meilleurs emplois ou promotions. Cette étude pose également comme hypothèse que la maîtrise de l'anglais n'est pas associée à de meilleurs revenus ni à une plus grande mobilité à l'âge adulte. Dans le cas de l'étude Circum, ces hypothèses se sont révélées fausses. Les parents sont d'avis que les enfants doivent apprendre l'anglais parfaitement bien pour avoir de bons

emplois et des promotions. Les parents des écoles françaises disent, pour leur part, que c'est le bilinguisme qui est essentiel plutôt que l'anglais. À Whitehorse, une très grande majorité de parents, peu importe le choix scolaire, abonde dans le même sens : le bilinguisme est plus important que la maîtrise de l'anglais. Malgré le choix des répondants qui préfèrent l'école anglophone pour leurs enfants, le fait qu'ils ont eu ou qu'ils ont encore un lien avec l'école francophone explique qu'ils sont potentiellement plus sensibilisés face au bilinguisme que d'autres parents qui n'ont jamais eu de lien avec l'école francophone, comme le démontre les citations ci-dessus.

Ceci pourrait également s'expliquer par le fait que plusieurs des répondants sont employés du gouvernement territorial ou fédéral, là où le bilinguisme a une certaine reconnaissance.

Le concept du prestige en a laissé plus d'un bouche bée au Yukon tout comme dans l'étude Circum. Le mot est fort et fait réagir plusieurs répondants de mon échantillon. Une majorité de parents du programme d'immersion semble d'accord et fait le lien plus facilement entre la langue anglaise et le prestige. Les parents des programmes anglophone et francophone ne sont pas d'accord avec l'énoncé « l'anglais est plus prestigieux dans le monde du travail ». Ce sont surtout les parents du programme francophone qui commentent, mais considérons d'abord ce que pense un parent du programme d'immersion qui a vivement réagi à cet énoncé :

> Damien (programme d'immersion): « .. non l'anglais est plus commun. C'est comme un tournevis, tu en as besoin, ça lui donne pas plus de prestige!... »
>
> Tania (programme francophone): « ...Ah! Oui? On vit dans un grand monde et c'est un atout d'avoir les deux langues. Ailleurs, comme en Europe, le français est tout aussi utile... »
>
> Colette (programme francophone) : « ...le bilinguisme est plus prestigieux.. »
>
> Henri (programme francophone) : « ...oui mais le français au Yukon a aussi beaucoup de prestige.. »

En réponse à cette question, plusieurs parents ont parlé plutôt du prestige lié au bilinguisme, affirmant encore une fois l'importance de cette compétence pour le monde du travail :

> Patrick (programme anglophone) : « ...le bilinguisme est indispensable au fédéral… »
>
> Tania (programme francophone) : « …pour l'emploi, avec le bilinguisme c'est plus facile, on recherche des gens bilingues. Si tu es bilingue, tu peux te débrouiller dans le monde… ».

Nous pouvons donc conclure d'après les données recueillies, que le facteur économique qui semble avoir la plus grande importance pour les parents de Whitehorse est sans contredit le bilinguisme, peu importe le programme choisi. Plusieurs estiment que le bilinguisme est un atout professionnel, qu'il procure une ouverture sur le monde et ouvre la voie à l'apprentissage de nouvelles langues. Les parents qui ont choisi le programme francophone en sont tout aussi conscients que les autres.

4.5 Facteurs culturels

Nous retrouvons entre autres parmi ces facteurs, le sentiment d'appartenance face à la communauté francophone, la recherche de symboles d'identité communautaire et l'existence de valeurs communes au groupe minoritaire. Selon l'étude du Réseau Circum, ces facteurs sont très importants pour expliquer le choix scolaire des parents ayants droit.

Le tableau V donne un aperçu des perceptions des répondants face au fait français à Whitehorse. Une description de la communauté francophone, l'importance d'être associé aux autres francophones, l'importance des besoins des francophones et l'identité personnelle y sont présentées.

La majorité des parents rencontrés, qu'ils aient choisi un programme ou l'autre, décrivent la communauté francophone de Whitehorse de façon positive avec les qualificatifs suivants : elle est dynamique, active, vivante, présente, joyeuse et visible (tableau V). Toutefois, les parents qui ont choisi le programme francophone ont une idée plus précise de la communauté francophone :

> Charles (programme francophone) : « ..elle est en croissance, elle veut s'affirmer. Elle est rendue à un point où elle a de la misère à se trouver une nouvelle ouverture. Les débats d'il y a dix ou quinze ans étaient différents. Il y a un paquet d' institutions établies qui font partie de la routine...ce n'est plus la même bataille... »

> Colette (programme francophone): « ...elle est éclatée, les individus se rassemblent autour de points d'intérêts communs...c'est une micro-communauté... »

> Jocelyne (programme francophone): « ...elle se renouvelle constamment...elle vit fréquemment des départs...il n'y a pas beaucoup d'aînés...les racines sont en surface... »

Tableau V
Perceptions face au fait français à Whitehorse

Parent	Description de la communauté francophone	Importance d'être associé aux autres francophones	Importance des besoins des francophones	Identité personnelle
Programme anglophone				
Antoine	active, vivante, fière	imp. pour les enfants	important *	canadien-français
Arlette	très présente	indifférente	important *	canadienne-française
Corinne	-	-	oui et non *	canadienne-française
Luce	beaucoup d'activités	important	important *	canadienne-française
Marc	l'AFY existe (1)	me sens bienvenu	important	canadien
Patrick	vivante, gens peppés	important	important *	canadien
Sara	centre de la Francoph.	imp. pour les enfants	un peu important	française
Programme d'immersion				
Damien	« pushy »	pas important	pas important	canadien-français
Nanette	active, joyeuse, visible	gênée d'être associée	important *	canadienne
Nathalie	active	important	important *	canadienne
Pénélope	très forte et « cliqui »	pas important	important *	francophone et can.
Samuel	active, grandit vite	pas important	important *	canadien
Quentin	pas mal active	important	important *	canadien
Programme francophone				
Charles	en croissance	pas important	important *	canadien
Colette	éclatée	important	très important *	francophone
Eric	active, politique	pas important	pas important *	francophone
Henri	dynamique, intégrée	imp. pour les enfants	important *	francophone et yuk.
Jocelyne	se renouvelle,accueillante	important	important	franco-yukonnaise
Michel	large, forte, dédiée	important	important *	yukonnais
Tania	vive, active	important	important *	canadien-français

(1) AFY : L'Association franco-yukonnaise
*** Le bilinguisme est important**

Quelques parents ayant choisi le programme d'immersion ou anglophone n'ont pas une perception aussi positive de la communauté francophone de Whitehorse :

> Damien: (programme d'immersion) « ...il y a une partie d'elle qui doit retourner au Québec, ils me disent: « es-tu gêné de parler français? » Moi quand je suis assis avec des anglais pis des français, je leur parle en anglais. C'est pas mal sauvage de me dire de parler en français. Si tu veux recréer le Québec Charles, retournes-y! Mais il y a aussi du bon monde... »
>
> Samuel : (programme d'immersion) « ...ils sont chanceux que le gouvernement les supporte... »
>
> Pénélope : (programme d'immersion) « ...elle est « cliqui »...»
>
> Sara : (programme anglophone) « ...je n'arrive pas à m'intégrer... »

Le tableau V nous indique qu'au niveau de leur sentiment d'affiliation, plus de la moitié des parents qui ont choisi le programme francophone considèrent qu'il est important d'être associés aux francophones de Whitehorse. Un des parents de ce programme estime que le fait d'avoir des enfants à l'école française change sa perception face à la communauté et à l'importance d'être associé aux autres francophones :

> Henri (programme francophone) : « ...pour les enfants ça peut devenir important...la communauté peut jouer un rôle, renforcer le fait français et d'utiliser la langue, de lui donner une raison d'être... »

Un parent qui a un enfant inscrit au programme anglophone a préféré ne pas se prononcer sur la question d'être associé à la communauté francophone et un autre du même programme se dit indifférent face à cette question.

Pour les parents qui ont choisi le programme d'immersion, les opinions sont plus divisées. Pour trois parents, il n'est pas important de s'associer aux francophones de Whitehorse, certains sont gênés parce que leurs amis ne sont pas de ce milieu, pour d'autres c'est trop politique ou les francophones sont trop gâtés :

> Nanette (programme d'immersion) : « …je suis gênée un peu car mes meilleurs amis ne sont pas de ce milieu… »

> Samuel (programme d'immersion) : « …ça n'a pas beaucoup d'importance parce que c'est politique. Je pense qu'on est trop gâtés… »

> Damien (programme d'immersion) : « …tu vas là, au café-rencontre, ils te mettent pas confortable. Les français, je me tiens pas avec eux socialement… »

Un autre parent de ce programme mentionne qu'elle n'a pas besoin de lutter pour garder sa culture française :

> Pénélope (programme d'immersion) : « ...j'ai le sens[12] français très fort peut-être parce que je viens de la France. Je n'ai pas besoin de me battre pour le rester... »

[12] Elle parle vraiment de sens français et non pas de sang français

Pénélope fait ici référence à son lieu d'origine, mais mes données ne permettent ni de confirmer, ni d'infirmer ce constat. Tout ce qu'on puisse dire, c'est que pour les trois répondants venant de la France et ceux de l'Ontario, il n'est pas important d'être associés aux autres francophones, tandis que chez les Québécois d'origine, il y a une grande variabilité.

Une grande majorité des parents interviewés, peu importe le programme scolaire choisi, accorde une importance aux besoins des francophones : la langue et la culture doivent être préservées. Les jeunes ont un meilleur avenir à Whitehorse s'ils possèdent les deux langues. On réalise aussi qu'il est primordial d'avoir la plus grande complétude institutionnelle (Breton, 1977) possible :

> Henri (programme francophone): « ...On a des services mais ça ne devrait pas nous arrêter d'en avoir d'autres... »

D'autres parents ne se considèrent pas du nombre de ceux qui ont fait les luttes pour sauvegarder le français. Cependant, seulement deux parents n'accordent pas d'importance à la cause des francophones. Leurs enfants sont au programme d'immersion et anglophone. Un parent d'immersion réagit fortement contre les mesures proposées pour lui faire choisir le programme francophone :

> Damien (programme d'immersion): « ..Ottawa donne des dollars à la mitaine, quand je restais sur Annie Lake Road, il n'y avait pas d'autobus scolaire, ils m'ont dit à l'école française on va te payer un taxi. C'était payé par le fédéral... on s'est arrangé à la place pour l'immersion... »

Un autre qui vient de la France et qui a un enfant au programme anglophone pense que les causes sont valables mais qu'elles sont parfois poussées trop loin :

> Sara (programme anglophone) : « ..C'est différent pour moi parce que je viens de la France et le fait français est acquis. Je me sens un peu à l'écart de tout cela... »

Les résultats de la présente recherche diffèrent de celles du Réseau Circum au niveau de la relation étroite entre le sentiment d'appartenance à une communauté culturelle francophone locale et le choix d'un programme en particulier. Les parents ayant choisi le programme anglophone ou

d'immersion à Whitehorse ont déclaré en grande majorité qu'il y existait une communauté francophone et la décrivaient, en général, de la même manière que les parents ayant choisi le programme francophone, comme une communauté dynamique, vivante et présente. Plusieurs parents ayant choisi l'école française émettaient une opinion plus détaillée sur la communauté francophone, peut-être parce que Whitehorse est une petite ville et que la communauté francophone est connue pour différentes raisons (présence visible lors des événements culturels, construction d'un Centre de la francophonie avec une architecture caractéristique dans un endroit stratégique de la ville...). Aussi, plusieurs parents du programme anglophone ont eu leurs enfants au programme francophone dans le passé et de ce fait, ils ont eu à côtoyer la communauté francophone. Ailleurs au pays, sauf à Sudbury, les parents qui ont choisi l'école anglaise ont déclaré qu'il n'existe pas réellement de communauté francophone (Circum, 1999).

Pour ce qui est de l'identité personnelle, les parents de cette étude ayant choisi le programme anglophone ou d'immersion se disent Canadiens ou Canadiens français, alors que pour leur part, les parents du programme francophone se décrivent de façon plus variée : francophone, Yukonnais et Franco-yukonnais. Ces résultats se rapprochent considérablement de ceux de l'étude Circum.

Pour les parents de Whitehorse, qu'ils aient choisi le programme francophone, d'immersion ou anglophone, ils sont presque tous d'accord pour affirmer que « l'école française est une façon de concrétiser des valeurs communes comme francophones. » Mais ce n'est pas parce qu'ils sont d'accord avec cet énoncé qu'ils travaillent nécessairement vers des buts communs. Si tel était le cas, leurs enfants seraient encore inscrits au programme francophone. Peut-être y a-t-il d'autres facteurs à considérer : le manque d'options au secondaire ou d'activités parascolaires, par exemple? Dans l'étude Circum, plusieurs parents ayant choisi le programme anglophone n'ont pas abondé dans le sens de cet énoncé.

Contrairement aux parents de l'étude Circum, plusieurs parents de Whitehorse, qu'ils aient leurs enfants au programme anglophone, d'immersion ou francophone, sont d'accord avec l'énoncé « envoyer ses enfants à l'école française c'est les isoler du vrai monde autour d'eux. »

> Pénélope (programme d'immersion) : « ...c'est petit, c'est loin géographiquement[13].... »
>
> Corinne (programme anglophone) : « ...oui...il faut être sensible à la fabrique de la communauté, c'est anglophone et autochtone... »
>
> Henri (programme francophone): « ...jusqu'à un certain point, à cause des amis sur la rue qui ne vont pas à la même école[14]... »

Même les parents qui choisissent le programme francophone ne voient pas nécessairement cet isolement d'un bon œil.

Ce qui ressort donc, en ce qui concerne les facteurs culturels, c'est que la majorité des répondants sait qu'une communauté francophone existe. Ils sont en mesure de la décrire et de parler des causes qu'elle revendique, qu'ils soient d'accord ou non avec ces dernières. Les parents souhaitent que l'école française ne soit pas isolée, qu'elle participe avec les autres programmes à différentes activités. La prochaine section présente les facteurs politiques.

4.6 Facteurs politiques

Hébert (1993), citée dans Circum (1999) suggère que des facteurs politiques peuvent jouer un rôle dans le choix de l'école française par les parents. On considère entre autres, dans l'étude Circum, le refus de la perception de l'école d'immersion comme étant une contribution à l'unité nationale et l'absence d'attribution à la majorité d'un pouvoir particulier. Ces facteurs semblent être de très faible importance pour les parents de l'étude Circum, tout comme pour ceux de Whitehorse. En

[13] L'école française est située en banlieue, à 7 km du centre-ville.
[14] Les amis du quartier vont à l'école anglophone.

général, le choix d'école n'a pas de connotation politique ou n'est pas l'expression d'une volonté politique, contrairement à ce qu'aimerait voir un parent du programme francophone :

> Colette (programme francophone) : « ...je souhaiterais que tous les parents fassent de la politique. C'est le problème au Yukon, les parents ne sont pas impliqués dans la politique, ils tirent profit du travail politique des autres. Ça dérange plus les parents, l'aspect politique...c'est le problème d'être francophone au Canada... »

Pour un autre parent du programme anglophone, c'est l'aspect politique qui l'a éloigné du programme francophone :

> Corinne (programme anglophone) : « ...il y en a eu de la politique pour avoir l'école française, ça m'a fait peur, je me suis tannée... »

Une grande majorité des parents de mon étude, peu importe le choix scolaire, est d'accord pour dire que choisir l'école d'immersion, c'est une façon de participer à l'unité nationale contrairement à une majorité de parents de l'étude Circum qui repoussaient cette idée. C'est le facteur le plus important qui ressort de cette partie de mon étude.

En conclusion, je constate que tout comme dans l'étude Circum, ce sont les facteurs psychologiques qui jouent le plus grand rôle dans le choix scolaire des programmes d'immersion et anglophone. La perception des proches, surtout celle du conjoint anglophone ou une expérience moins positive avec le programme francophone, semblent expliquer le choix d'opter pour l'un de ces deux programmes. Par contre, ce sont les facteurs culturels sont les plus importants pour les parents qui ont fait le choix du programme francophone.

Ceci étant dit, il ne faut pas minimiser l'importance des facteurs économiques qui mettent l'accent sur l'importance du bilinguisme et l'accès au marché du travail. Il s'agit là sans contredit des facteurs qui reviennent le plus souvent chez les parents de la présente étude. Or, un facteur qui n'a été mentionné ni par mes répondants, ni par les auteurs de l'étude du Réseau Circum, mais qui ressort suite à l'analyse de mes données, est celle de l'appartenance à une classe sociale.

Effectivement, il semble exister un lien entre la classe sociale, tel qu'indiqué par l'occupation des participants (Tableau I), et le choix du programme scolaire. Il conviendrait d'entreprendre une analyse plus détaillée pour comprendre ce lien.

Conclusion

Les parents ayants droit d'unions exogames vivant à Whitehorse sont confrontés à des choix difficiles dont, entre autres, ceux de la langue à utiliser au quotidien et du programme scolaire de leurs enfants. Le but de cette recherche était de mettre en évidence les principaux facteurs influençant le choix scolaire de parents ayants droit vivant en union exogame. Les résultats démontrent que, pour différentes raisons, ces parents choisissent différents programmes scolaires.

Le positionnement des parents de cette recherche face au choix scolaire pour leur enfant rejoint celui d'autres parents à travers le pays tel que présenté par le Réseau Circum (1999). Le facteur le plus important en faveur du programme francophone est sans contredit la culture. On constate que d'après les raisons motivant le choix scolaire (annexe D), les parents de Whitehorse, tout comme ceux de l'autre étude, souhaitent que leurs enfants connaissent la langue et la culture françaises. Le deuxième facteur en importance serait le bilinguisme, qui exerce une grande influence, surtout sur les répondants du programme francophone. Contrairement aux répondants des autres programmes, ceux-ci sont majoritairement des professionnels, et ils accordent une valeur au bilinguisme. Ils sont persuadés que le programme francophone formera des personnes bilingues. Le statut professionnel de ces parents semble avoir un impact sur le choix scolaire dans cet échantillon.

Les facteurs techniques tels le manque d'options, de cours et d'activités parascolaires au programme francophone semblent influencer négativement les parents qui ont préféré opter pour le programmes anglophone ou d'immersion. Or, certains parents du programme francophone sont conscients de ces lacunes mais leurs enfants demeurent au programme francophone. Ces raisons ne semblent donc pas compter outre-mesure. On peut affirmer qu'un parent convaincu de l'importance de la langue française ne se laissera pas influencer par ces facteurs.

Il va sans dire que les facteurs psychologiques semblent aussi avoir influencé le choix des parents ayant opté pour le programme anglophone ou d'immersion. Vivant en union exogame, il n'est pas toujours facile pour ces répondants de choisir le programme francophone. Ils doivent parfois faire face au ressentiment de leur conjoint anglophone et d'un manque de soutien vis-à-vis la langue ou la culture françaises.

Par ailleurs, les répondants natifs de France ne sentent pas le besoin de s'associer aux francophones de Whitehorse ni de choisir le programme francophone. Ils ne sentent pas que leur culture et leur langue soient menacées. Les deux répondants d'origine française ont choisi le programme anglophone ou d'immersion tandis qu'une majorité d'Ontariens (quatre) a opté pour le programme d'immersion. Ce sont donc surtout des Québécois (cinq) qui ont inscrit leurs enfants au programme francophone, bien que près de la moitié des répondants québécois aient choisi le programme anglophone. Il est donc difficile de se prononcer sur l'incidence du lieu d'origine.

Plusieurs parents ayant choisi le programme d'immersion ou anglophone avaient inscrit leur enfant au programme francophone par le passé et la présente étude nous donne une idée des raisons du transfert à un autre programme. Des mythes semblent persister : certains parents pensent que leur enfant n'apprendra pas parfaitement l'anglais au programme francophone ou bien que ce programme ne les préparera pas bien pour des études universitaires en anglais. Il sera important pour le programme francophone de défaire ces croyances par le biais d'une campagne de promotion mettant en valeur ses points forts.

Il semble exister un lien entre la classe sociale et le choix du programme scolaire. Il serait tout à propos de faire connaître davantage aux parents non-professionnels et aux autres que l'école française forme des citoyens parfaitement bilingues qui auront accès à de meilleurs emplois plus tard. En plus de maîtriser le français, les jeunes apprennent un anglais de qualité équivalente à

celui enseigné dans les écoles anglophones. Ils suivent le même programme en anglais langue première et écrivent le même examen de 12e année que toute autre école du Yukon et de la Colombie Britannique. D'après les informations reçues du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, les résultats des élèves du programme francophone aux examens de 12e année sont comparables et souvent supérieurs aux élèves anglophones du Yukon. Ceci mériterait d'être publicisé davantage.

Le programme francophone doit continuer de varier sa programmation afin d'offrir un meilleur éventail de cours aux élèves et de parer à la critique apportée par plusieurs parents. L'école française pourrait, par exemple, offrir des cours à distance (correspondance, vidéoconférence ou cours en ligne) pour augmenter le choix de cours qui est parfois limité en raison du petit nombre d'élèves au secondaire, situation qui pourrait changer si plus d'ayants droit optaient pour l'éducation en français langue première.

Pour répondre à la critique du manque d'activités parascolaires et d'activités en commun avec d'autres écoles, il importe que le programme francophone offre des occasions où les jeunes côtoient les étudiants d'autres programmes.

Afin de mieux desservir sa clientèle de familles exogames, l'école doit penser à des moyens pour inclure davantage le parent anglophone au milieu de l'école, comme par exemple lui donner le soutien nécessaire pour l'aide avec les devoirs.

Il reste que cette étude a ses biais et limites. Mon rôle de directrice a pu influencer d'une façon ou d'une autre les réponses de certains ayants droit qui ont peut-être hésité de dire leurs propres pensées par peur de me déplaire. De plus, il aurait été pertinent de pouvoir trouver un échantillon de parents ayants droit qui ont toujours eu leurs enfants inscrits au programme anglophone. Les

réponses des parents de mon étude dont les enfants fréquentent le programme anglophone mais qui ont aussi fréquenté le programme francophone n'ont pas la même perspective ; ils connaissent déjà le programme francophone et sûrement la communauté francophone. Aussi, il aurait été intéressant de questionner les conjoints anglophones quant à leur perception de la communauté francophone et les raisons motivant le choix scolaire pour leurs enfants. J'aurais aimé savoir aussi si d'autres facteurs pouvaient influencer le choix scolaire. Je pense entre autres à l'âge des enfants et l'utilisation des institutions ou des services en français (garderie, café-rencontre hebdomadaire, événements culturels ponctuels : spectacles, films, émissions de radio, station de télévision Radio-Canada, services en français au sein des différents paliers gouvernementaux, messe hebdomadaire). Il s'agit de quelques aspects qu'il aurait été pertinent de pousser plus loin afin de mieux connaître le profil des deux parents et de pouvoir faire des liens plus approfondis avec le choix scolaire.

Il va sans dire que cette analyse ne reflète qu'une partie de la réalité des parents en situation exogame au Yukon. Il reste à souhaiter que la mise en application des moyens envisagés aura une répercussion favorable sur le programme francophone. Il sera intéressant de suivre l'évolution de ce dernier et de constater si le nombre d'élèves qu'il accueille augmente au fil des années et s'il réussit à atteindre les objectifs souhaités

Bibliographie

Allaire, G. et Fedigan, L. (1993). Survivance et assimilation: les deux faces d'une même médaille. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 4, p. 672-686.

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13, 3, p. 509-526.

Bohémier, L. (2001). Historique de l'école Émilie-Tremblay. Texte inédit. Edmonton : Faculté Saint-Jean.

Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. *Sociologie et sociétés*, 26, 1, p. 59-69.

Carey, S. (1987). Le débat sur l'école française et l'école d'immersion dans l'ouest. Dans R. Théberge et J. Lafont (Eds). *Demain, la francophonie en milieu minoritaire.* Winnipeg: Centre de recherches du Collège de Saint-Boniface, pp 115-124.

Castonguay, C. (2000). Minorités de langue française: démographie et assimilation. *L'action nationale,* 40, 2, p. 17-35.

Castonguay, C. (1979). Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes-françaises. *Revue canadienne de sociologie et d'anthologie*, 16, 1, p. 21-31.

Churchill, S. et Frenette, N. (1985). *Éducation et besoins des franco-ontariens: le diagnostic d'un système d'éducation.* Toronto : Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Comeau, M.H. (1997). *Mariages linguistiquement mixtes au Yukon: Les conditions sociales du transfert de la langue française*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal.

Courtel, C., LeBlanc, C. et Trescases, P. (1990). *Syllabus culture. Etude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa: M Editeur.

Dallaire, L. et Lachapelle, R. (1992). *Profil linguistique: Yukon* (profil démolinguistique des communautés minoritaires de langues officielles). Ottawa: Ministère des approvisionnement et service.

Dalley, P. (2002). Le multiculturalisme et l'école de la minorité francophone au Canada dans C. Couture et J. Bergeron. *L'Alberta et le multiculturalisme francophone : témoignages et problématiques*. Edmonton : Centre d'Études Canadiennes de la Faculté Saint-Jean, pp 127-144.

Desjarlais, L. (1983) Identité culturelle. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 12, 3, p. 13-16.

Deveau, K. (2001). *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit des régions acadiennes de la Nouvelle-Ecosse.* Thèse de maîtrise. Moncton : Université de Moncton.

Dolbec, L. (1993). *Les parents francophones de Calgary: leur choix de la langue d'enseignement de leurs enfants*. Thèse de maîtrise. Calgary: University of Calgary.

Fédération des francophones hors-Québec(1977). *Les héritiers de Lord Durham*, 2 vols. Ottawa : FFHQ.

Fédération de la jeunesse canadienne-française (1999). Actualisation de l'identité culturelle secteur 1 dans *Ébauche présentée au Consortium national en éducation dans le cadre du « Projet éducatif pan canadien ».*

Forquin, J.C. (1989). *Ecole et culture, le point de vue des sociologiues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université Wesmael.

Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Educational Research*. 42, 3, p. 267-279.

Gouvernement du Yukon (1996). *Coup d'oeil sur le Yukon*. Yukon : Ministère du Conseil exécutif.

Hébert, Y. (1993). L'évolution de l'école francophone en milieu minoritaire : Images, paroles transformations et actions. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 4, p. 658-671.

Heller, M. et Lévy, L. (1992a). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte: féminité et ethnicité. *Recherches féministes*, 5, 1, p. 59-82.

Heller, M. et Lévy, L. (1992b). Mixed marriages: life on the linguistic frontier. *Multilingual*, 11, 1, p. 11-43.

Heller, M. (1987). L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire dans : *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?* Toronto: Centre de recherche en linguistique appliquée, pp 55-68.

Lacourcière, J., Provencher, J., Vaugeois, D. (1973). *Canada-Québec: Synthèse historique*, Montréal: Editions du renouveau pédagogique.

Lambert, W.E.. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.) *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, pp 55-83.

Lamontagne, S.L. (1999). *Les francophones du nord canadien. Les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.

Landry, R. et Allard, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors-Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16, 3, p. 38-53.

Landry, R. et Allard, R. (1985). Le choix de la langue d'enseignement: une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 41, 3, p. 480-500.

Mahé, Y. (1993). L'idéologie, le curriculum et les enseignants des écoles bilingues de l'Alberta, 1892-1992. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 4, p. 687-703.

Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002; analyse pour un aménagement du français par l'éducation.* Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49,4, p. 734-759.

Paradis, L. et Langlois, S. (1990). *Vision d'avenir sur la jeunesse franco-yukonnaise et l'assimilation.* Texte inédit. Edmonton : Faculté Saint-Jean.

Patrimoine canadien (1997). *Guide de la Charte canadienne des droits et libertés.* Ottawa : Ministère des travaux publics et services gouvernementaux.

Réseau Circum (1999). *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec.* Ottawa : Commissariat aux langues officielles.

Ruest, P. (1988). L'avenir éducatif des franco-manitobains, défi ou défaite. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16, 3, p. 16-23.

Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 11, 2, p. 311-336.

Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires: perceptions et croyances des enseignants. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 4, p. 787-798.

Tardif, C. (1990). L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. *Education et francophonie*, 18, 2, p. 18-21.

Annexe A

L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés

L'article 23 définit les critères des ayants droit:

1) Les citoyens canadiens:

   a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

   b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais auCanada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

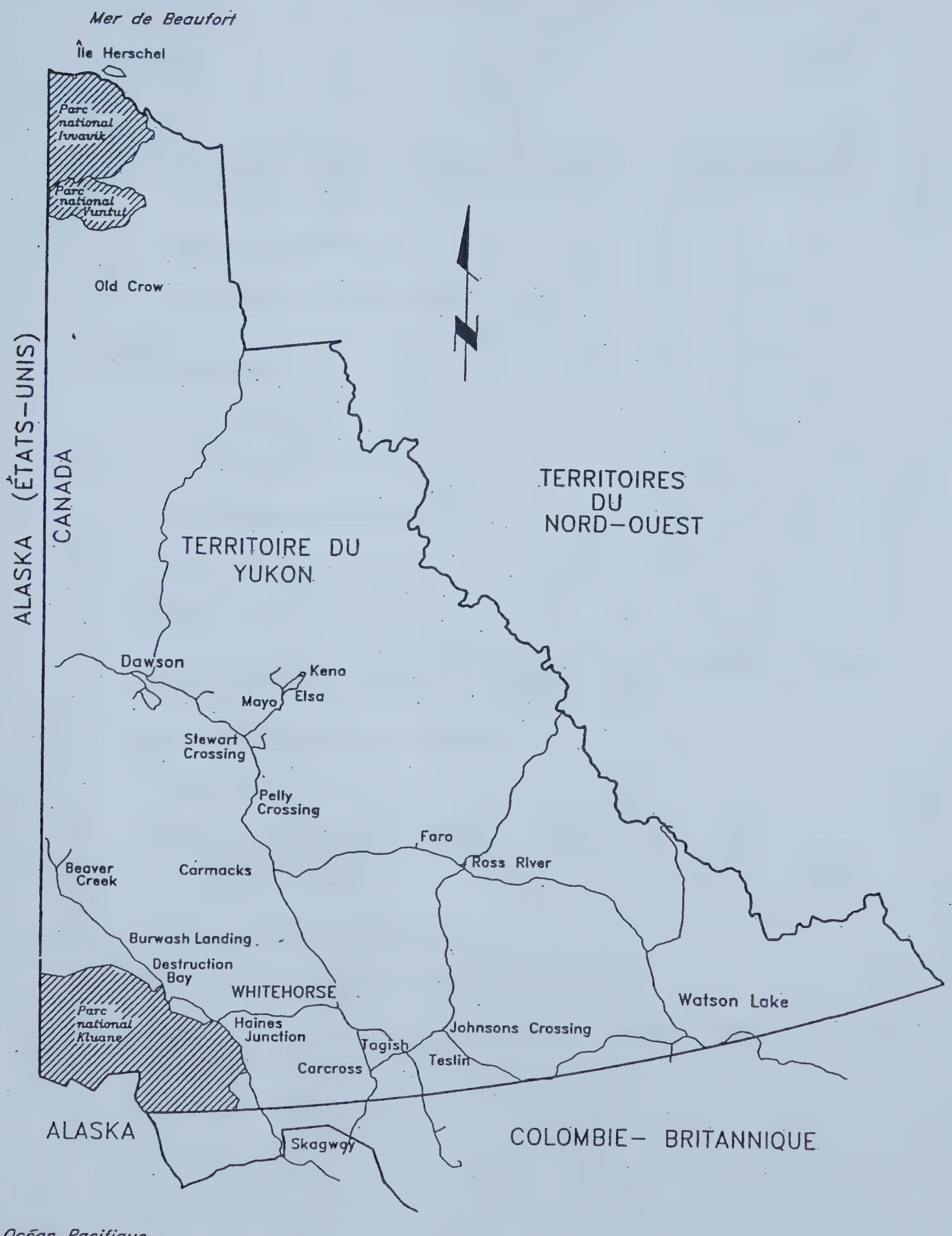
2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province:

   a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

   b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Annexe B
Carte du Yukon



Annexe C
Questions d'entrevue

Déroulement

1. Présentation de l'interviewer (rôle de chercheur, lien avec l'école française, but de la recherche, processus où la personne peut se retirer si elle le désire, disponibilité des résultats, disponibilité de la recherche).

2. L'entrevue est enregistrée.

3. Les commentaires sont confidentiels.

Questions

a) Personnelles

1. Quel est votre nom?

2. De quel endroit venez-vous?

3. Avez-vous un emploi? Quel est-il?

4. Combien d'enfants avez-vous?

5. Quel âge ont-ils?

6. Vous parlez français, vous considérez-vous d'abord comme francophone, canadien, canadien-français, franco-yukonnais ou yukonnais, autre?

7. Est-ce que votre conjoint parle français?

8. De quel endroit vient-il?

9. Quelle langue parlez-vous à la maison?
   a) avec votre conjoint
   b) avec vos enfants?

b) Sur l'histoire scolaire de l'individu

10. Dans quelle langue avez-vous étudié vous-même?

11. Quelle est l'importance de l'enseignement que vous avez reçu en français et de l'ambiance française à l'école?

12. Comment avez-vous maintenu votre français et pourquoi?

c) Au niveau des relations interpersonnelles

13. Quelle est la langue parlée par vos amis les plus proches?

14. Faites-vous des échanges de visite avec des francophones;?

15. Quelle est la langue que vous utilisez le plus souvent au téléphone, à la maison et au travail?

16. Quelle est l'attitude de votre famille face au fait que votre conjoint est anglophone ou allophone?

17. Comment votre conjoint réagit face au fait français?

18. Y a-t-il eu des négociations entre vous deux quand au choix de la langue d'enseignement de votre enfant?

19. Quel est le poids des enfants eux-mêmes dans la décision de choisir une école?

d) Au niveau des croyances envers la vitalité de la communauté francophone de Whitehorse

20. Y a-t-il une communauté francophone à Whitehorse? Si oui, la décrire. Si non, expliquez?

21. Que pensez-vous du fait que l'on puisse vous associer aux francophones de Whitehorse?

22. Quelle importance accordez-vous aux causes et besoins des francophones?

23. Quel est l'avenir de la future génération de francophones bilingues de Whitehorse?

24. Croyez-vous que le français est valorisé par la société de Whitehorse?

25. Y a-t-il des avantages ou des désavantages à parler français à Whitehorse?

26. Est-ce que vos collègues de travail réagissent au fait que vous parlez français?

e) D'ordre scolaire en général

27. Que pensez-vous du réseau scolaire primaire et secondaire de Whitehorse
    - 27,1 Est-il de bonne qualité?
    - 27,2 Est-il suffisant?
    - 27,3 Est-ce que les écoles sont des milieux de vie agréable?
    - 27,4 Est-ce que les écoles offrent des activités qui intéressent les jeunes?
    - 27,5 Comment qualifieriez-vous l'enseignement qu'on y donne?
    - 27,6 Est-ce que les distances à parcourir sont acceptables?

28. Est-ce que vos commentaires s'appliquent également aux écoles françaises, anglaises et d'immersion?

28,1 Est-ce que l'école française a meilleure ou pire réputation?
28,2 Est-ce que l'école d'immersion a meilleure ou pire réputation?
28,3 Est-ce que l'école anglaise a meilleure ou pire réputation?

f) Raisons qui motivent le choix scolaire

29. À quel programme va votre enfant?

30. Quelle serait la première raison qui vous motive à envoyer votre enfant à ce programme?

31. Pourriez-vous expliquer cette raison?

32. Quelles seraient les autres raisons?

33. Pourriez-vous les expliquer?

34. Si vous avez plusieurs enfants, vont-ils tous au même programme?

35. Pourquoi?

36. Avez-vous cherché à obtenir des informations ou renseignements sur l'école choisie?

37. Comment les avez-vous obtenus?

38. Êtes vous satisfaits du choix scolaire que vous avez fait?

39. Si vous pouviez recommencer, feriez-vous le même choix?

g) Analyse des six thèmes

J'aimerais maintenant savoir ce que vous pensez sur un certain nombre de raisons que les parents peuvent invoquer pour choisir l'école française, anglaise ou d'immersion.

Je vais vous proposer des points de vue et j'aimerais savoir ce que vous pensez des énoncés suivants:

1. L'école française est moins bonne, elle est plus loin du centre-ville, elle offre moins de choix d'activités.

2. Envoyer ses enfants à l'école française, c'est les soumettre à la désapprobation des autres; la langue est trop difficile; il est avantageux d'apprendre les façons de faire de la majorité.

3. Les jeunes envoient leurs enfants à l'école anglaise; les hommes préfèrent l'école anglaise, on peut se déplacer plus facilement; dans les mariages mixtes, les enfants vont presque toujours à l'école anglaise.

4. Les enfants doivent apprendre l'anglais parfaitement bien pour avoir les bons emplois, les promotions; l'anglais est plus prestigieux dans le monde du travail; ça rend les enfants plus

mobiles plus tard.

5. Les parents qui choisissent l'école française font de la politique avec l'école; le choix l'école d'immersion, c'est une façon de participer à l'unité nationale; à l'école anglaise, on est proche de la majorité qui a le pouvoir.

6. L'école anglaise est plus moderne que l'école française; l'école française est vieux jeu; l'école française est une façon de concrétiser des valeurs communes comme francophones; envoyer les enfants à l'école française, c'est les isoler du vrai monde autour d'eux.

h) Conclusion

40. Y a-t-il autre chose que vous voudriez mentionner sur l'école en général ou sur l'école française, anglaise ou d'immersion?

i) Remerciements

Annexe D
Raisons du dernier choix d'école

Le programme francophone

- L'opportunité d'avoir de bonnes connaissances au niveau de la langue française et des gens qui la parlent. Une fois que tu connais la langue française, c'est plus facile d'apprendre d'autres langues. Avoir une meilleure compréhension des coutumes différentes, des façons de faire des autres.
- Connaître leur langue française, c'est leur héritage, c'est péché de ne pas leur donner cette opportunité. L'éducation est meilleure et plus concentrée à l'école française, c'est une petite école. Ça enrichit la vie de mes enfants.
- La langue et la culture, ouvrir des portes avec la communauté et les parents au Québec. La langue se rapproche des langues latines, quand tu en sais une, c'est facile d'en apprendre d'autres. C'est une petite école et la qualité de l'éducation est excellente.
- Pour le développement cognitif, l'école encourage à développer deux canaux très poussés au niveau du cerveau. Parce que c'est une petite école, c'est plus l'atmosphère communautaire, c'est plus facile de faire les suivis.
- Je ne me suis pas posée la question, c'est l'évidence. Au secondaire maintenant c'est différent mais mon enfant ne veut pas aller à une autre école.
- La langue française c'est une richesse à transmettre aux enfants. Ils doivent pouvoir communiquer avec mon côté de la famille au Québec. La maîtrise des deux langues est aussi une raison, ça donne plus d'opportunités pour le choix des carrières. Ça leur donne une vision plus large du monde avec deux langues et deux cultures.
- C'est pour apprendre le français, l'anglais ils vont l'apprendre en vivant dans la communauté et avec le cours d'anglais.

Le programme anglophone

- Je voulais qu'il apprenne bien l'anglais. En immersion, il ne savait plus entre les deux langues.
- Pour le préparer aux futures carrières. Mon enfant aimait mieux finir en anglais, c'était mieux pour quand il irait au collège ou à l'université. Il y a plus de choix de cours à l'école anglaise.
- C'est une école de quartier où mon enfant peut socialiser et apprendre l'anglais. Avant, quand l'école française était dans les portatives à Riverdale, l'environnement physique n'était pas plaisant. Moi je ne voulais pas joindre la communauté francophone. Je venais de France et je voulais être intégrée. Je me serais sentie isolée si j'étais allée avec les francophones. Pour mon enfant quand il est allé à l'école française, il n'a pas été bien reçu au niveau social. Il ne se sentait pas accueilli, il n'y avait pas d'élèves avec qui accrocher.
- Avoir plus de social du côté des jeunes et pour les équipes de sports. Il y a plus de choix de cours à l'école anglaise comme par exemple la mécanique.
- Pour mieux répondre à leurs besoins. Mon fils a des besoins spéciaux et seulement l'école anglaise pouvait répondre à ça. Ma fille n'a pas aimé l'école française, il y avait des "cliques" de filles qui ne l'ont pas acceptée. Elle aimait mieux une grande école.
- Le multiculturalisme. A cause du background ethnique de mes enfants, il y a des enfants de différents pays et mes enfants ne sont pas les seuls enfants de couleur dans cette école.
- A cause des circonstances. Il est passé de l'école française en immersion en 6e année parce qu'à l'école française il avait des problèmes d'apprentissage, il recevait de l'aide en orthopédagogie et il se sentait isolé, il n'aimait pas cela. Ca n'a pas fonctionné pour lui en immersion. C'est un enfant musical, il avait besoin d'un gros orchestre à l'école. L'école anglaise, c'était la seule qui pouvait lui offrir cela et l'école était plus grosse, son problème d'apprentissage était perçu différemment. D'autres élèves avaient aussi les mêmes besoins que lui.

Le programme d'immersion

- J'avais travaillé dans une école d'immersion ailleurs au pays et je trouvais que c'était bien comme milieu. Je voyais aussi plus de possibilités pour plus tard. Aussi, le Canada est bilingue, les enfants devraient tous parler deux langues.
- Il est allé à l'école française que j'aimais bien et il est allé au programme de plein-air et de sciences en immersion jusqu'en janvier et maintenant il est en anglais car sa mère voulait qu'il y aille pour qu'elle puisse l'aider avec ses devoirs. Aussi pour le social, plus de choix de matières et plus de sports intra-muros. C'était important pour mon enfant de pouvoir participer aux sports, il n'avait pas le même choix à l'école française.
- Pour que mes enfants parlent français, ils s'appellent...(nom de famille français), ils ont des prénoms français, je parle à ma fille comme je te parle. C'est leur héritage, c'est important d'aller visiter grand-maman et de lui parler en français.
- Pour des raisons familiales que je ne peux expliquer ici. Mon enfant n'était pas très heureux à l'école française et je ne veux pas expliquer pourquoi.
- Pour le milieu social, à l'école française, c'était un petit groupe d'élèves au secondaire. Je voulais aussi que son anglais soit aussi fort que son français pour qu'elle puisse fonctionner dans les deux langues.
- Pour avoir les deux langues. Aussi, c'était trop long de passer douze ans à la même école, à l'école française.